

グローバル人材育成プロジェクト 実施報告書

—2017・2018年度の「グローバル・スタディーズ」の
開発を中心に—

京都教育大学
附属学校園におけるグローバル人材育成カリキュラム開発専門委員会

令和元年 10 月

目 次

1	はじめに	1
1.1	グローバル化と教育	1
1.2	カリキュラム開発の経緯	1
1.3	報告書の構成とねらい	2
2	グローバル化とは	4
2.1	グローバル化の現在	4
2.2	グローバル化の歴史的展開	8
3	資質・能力にもとづくカリキュラムにどう向き合うか	13
3.1	資質・能力とは	13
3.2	資質・能力にもとづくカリキュラムとは	15
3.3	どう向き合うか—資質・能力にもとづくカリキュラムの意義と課題—	16
4	京都教育大学におけるグローバル・スタディーズとは	18
4.1	グローバル・スタディーズの目的	18
4.2	カリキュラムの考え方	21
4.3	グローバル・スタディーズの目標と評価	24
5	グローバル・スタディーズの授業づくり	29
5.1	グローバル・ヒストリーの授業づくり	29
5.2	グローバル・イシューの授業づくり	32
5.3	グローバル・エシックスの授業づくり	36
6	授業研究としてのグローバル・スタディーズ	40
6.1	グローバル・スタディーズは「授業研究」といえるのか	40
6.2	グローバル・スタディーズにみる授業研究の実際	41
6.3	グローバル・スタディーズを授業研究として展開することの意義	43
7	実践事例集	45
	掲載授業一覧（2018年度、2017年度）	47
	各授業事例	
	各学習指導案	
	各授業解題	
8	グローバル・スタディーズの記録	314

1 はじめに

村上登司文

1.1 グローバル化と教育

グローバル化は、国境の壁を越えた人・モノ・金・情報などの流れの拡大といえ、教育もグローバル化の潮流に巻き込まれている。グローバル化は人の移動を大規模に促進し、日本においても出入国する人々が急増している。このグローバル化時代において、どのような人間を育成することが、教育に求められているのであろうか。

京都教育大学では、2014年度に概算要求特別経費プロジェクトとして「『グローバル人材育成モデル』の開発ー幼稚園から大学までの系統的教育プログラムの策定を目指してー」が進められた。それが2016年度より機能強化の1つとして取り組まれ、各附属学校園と大学との連携の下、各校種間において授業の開発を行ってきた。

京都教育大学の「グローバル人材育成プロジェクト」で編成するカリキュラムが目指すのは、英語が話せ世界で活躍する「グローバル・エリート」そのものではない。本プロジェクトでは、「暮らしている地域や自国及び世界の国々の歴史や文化について広く深い知識をもつとともに、母語や国際共通語としての英語を活用して、多様な価値観や文化的背景をもった人々と対話し、協働して様々な課題を解決しようとする人」を、目指す人材像として掲げ授業開発を進めてきた。

日本でも年ごとに、多様な文化的背景をもつ人々が近隣住民として、地域社会で混住し、学校で出会い、そして職場で共に働くようになっていく。異なる人々との共生や協働がごく普通の日常生活の中で求められるようになっていく。こうした状況を踏まえれば、全ての社会構成員に何らかの形でグローバル化に対応した意識や行動が求められている。全ての子どもたちにグローバル化に対応できる力を身につけさせることが必要となっているといえよう。進行するグローバル化に対応するためには、附属学校園も含め、全ての公立学校で実施できるようなカリキュラムの構想が重要であると考えている。

1.2 カリキュラム開発の経緯

(1) 2014年度から2016年度

2014年度に、各附属学校園にて、現状調査：「グローバル人材育成に関連する教科内容や活動」（2014.7）を行った。2015年度には、各附属学校園から提出された授業実施計画に合わせて、各附属学校園でグローバル関連授業を公開（40の公開授業）した。

2016年度からは、グローバル人材育成が、本学の第3期中期計画・目標期間における大学の機能強化のための戦略的取り組みの1つとして新たに位置づけられた。「グローバル人材育成のためのカリキュラム開発と教員養成ーグローバル化に対応した学校教育の変革を目指してー」として、①学部における「グローバル教員育成プログラム」の実施と発展的展開、②幼稚園から高等学校における発達段階別学習目標に基づいた実践授業とカリキュラム化、の2つの柱に分けて進めてきた。

(2) 2017年度と2018年度

2016年度まで、附属学校園と大学の連携の中で、ボトムアップ的にグローバル人材育成に関連した授業公開が進められてきた。2017年度は、大学側のスタッフにより教科横断的な独自領域である「グローバル・スタディーズ」のカリキュラム開発に方向を定め、その全体像を明らかにしようとした。

グローバル・スタディーズは、各学校段階・学年において、とくに「グローバルな」要素をもつ授業（現行の教科・領域の枠内にある）を独自の視点で「括りだして」構成される領域とした。グローバル・スタディーズの見方・考え方としては次の7つをあげている。

- ①人類共通の価値観を踏まえて判断する（公正、平和、人権、寛容、多様性の享受等）
- ②グローバル化によって生じる様々な現象を批判的に捉え、課題を発見する
- ③複雑に絡み合った事象をグローバルな視点から読み解く
- ④様々な課題を特定の文化や国に縛られずに多角的に捉える
- ⑤多様な文化や言語の違いを調整して、他者と協働する
- ⑥持続可能な開発のために意志決定を行う
- ⑦よりよい世界のあり方を構想し、社会参画を通じてその実現のために行動する

2017年度からは、グローバル・スタディーズを構成する授業群として、3つの主題別授業・単元群（通称「島」）に分けて授業開発を進めた。それは、グローバル・ヒストリー、グローバル・イシュー、グローバル・エシックスの3つである。

まず、「グローバル・ヒストリー」は、グローバル化という現象を、歴史的時間軸（通時性）のなかで多角的に理解する力を養う授業の主題別授業・単元群とする。次に、「グローバル・イシュー」は、グローバル化を、現在時制（共時性）で理解する力を養う授業の主題別授業・単元群とする。そして、「グローバル・エシックス」は、グローバル化の深い理解を踏まえて、そこで生起する諸問題を乗り越えるための価値を探究する授業の主題別授業・単元群とする。

グローバル・スタディーズでは、2017年度の新学習指導要領に基づくカリキュラムを、上記の見方・考え方から見直し、通常のカリキュラムの中にグローバル・スタディーズの主題を盛り込む方法により、授業開発を目指した。これによりグローバル化は進むが外国関連の資源が少ない難しい条件下にある学校であっても、グローバル人材育成に資する教育が展開できることが目指される。

1.3 報告書の構成とねらい

グローバル化する社会において「よりよく生きる」子どもたちを育成する授業づくりのために、カリキュラム開発を進める。幼小中高校および特別支援学校における「グローバル人材育成」を、グローバル・スタディーズのカリキュラム開発に置き換え、グローバル化する学校教育の課題解決に、カリキュラム面から貢献しようとしている。報告書の目次は以下の通りである。

「2. グローバル化とは」

「3. 資質・能力にもとづくカリキュラムにどう向き合うか」

- 「4. 京都教育大学におけるグローバル・スタディーズとは」
- 「5. グローバル・スタディーズの授業づくり」
- 「6. 授業研究としてのグローバル・スタディーズ」
- 「7. 実践事例集」
- 「8. グローバル・スタディーズの記録」

カリキュラム作成の目的は、グローバル化社会に生きる子どもの発達段階別に対応したカリキュラムを作成することである。カリキュラムの開発方法は、京都教育大学が附属学校園とともに発信する「カリキュラム開発」と位置づける。大学教員と附属学校教員によるグローバル・スタディーズの授業開発のプロセスを、本学のカリキュラム開発の研究事例としたい。

本報告書が想定する読者は、①幼小中高大学のグローバル人材育成に関心ある教員、②「グローバル教員育成プログラム」の登録学生、さらに③ESD や SDGs、また国際理解教育などを進めている学校の教員や関係者である。なお本学の HP に、グローバル人材育成プロジェクトのページを掲載する予定である。

グローバル・スタディーズとして行われた公開授業数の内、本報告書で示す実践事例は、2017年度が22件、2018年度が15件である。

本研究は、2014年度から長期に渡って、大学と附属学校園の共同研究として実施することができた。6つの附属学校園を持つ本学ならではの授業研究を進め、幼稚園から高校まで発達段階別に、多数の授業開発を行った。グローバル・スタディーズについての本報告書が、グローバル人材育成の授業開発において、役に立つことを願っている。本報告書は、冊子としてではなくウェブで提供し、学内外の多くの教員に共有されることを目指している。

謝辞

2018年度までのグローバル人材育成の授業開発を振り返ると、附属学校園の多大なご協力により、カリキュラム開発が成り立っています。附属学校園に対して、2014年度から2018年度までの5年の長期に渡り、ご協力いただいたことに対して謝意を表します。なお、2019年度にカリキュラムの成案を検討する際には、カリキュラムのさらなる改善に向けてご助言とご協力をお願いいたします。

2 グローバル化とは

2.1 グローバル化の現在

石川誠

2.1.1 グローバル化とはどのような現象か

(1) グローバル化とは

グローバル化とは、政治、経済、文化などの活動が国家間の境界（国境）を超えて、地球規模で一体化していく現象と捉えられている。もう少し詳細に述べるならば、文部科学省国際教育交流政策懇談会の資料にあるように、「グローバル化とは、情報通信技術の進展、交通手段の発達による移動の容易化、市場の国際的な開放等により、人、物材、情報の国際的移動が活性化して、様々な分野で「国境」の意義が曖昧になるとともに、各国が相互に依存し、他国や国際社会の動向を無視できなくなっている現象」ということができる。

グローバル化の動きは、1989年の冷戦終結、1991年のソ連の崩壊を受けて、旧社会主義国の大半が計画経済から市場経済に転換したこと、また多くの発展途上国も市場経済の中に組み込まれたこと、及び、インターネットなどの情報通信技術が急速に発展したことによって、1990年代から急速に拡大した。グローバル化の動きを主導したのは米国である。米国は拡大した市場経済地域においても自らの力を維持するために、市場経済の様々なルールについて、米国自らのルールをグローバル・スタンダードとして市場経済全体に適用させようとした。また、この過程で企業の活動が円滑にいくように貿易や投資を自由化し、研究開発、原材料調達、生産、販売などを適地で行うことを可能とし、多くの多国籍企業が誕生し急速に成長した。現在では、巨大な多国籍企業が主要な産業を支配するようになり、多国籍企業への利益の集中や、裕福な国、人と貧しい国、人が分化し固定化していく傾向が強まっている。

このグローバル化という現象の本質ともいえるべき特徴は、情報通信技術の急速な進展により、地球上のある地点で生じた事柄などがそこから地理的に離れた地点のそれに対して直接的な影響や作用を及ぼすようになるという、いわゆるインターリンク（相互連鎖）であると考えられる。例えば、2008年に発生したリーマンショックにおいては、米国のローカルな問題（サブプライムローン問題）に端を発した焦げ付き騒ぎが、リーマンブラザーズを破綻に追いやり、その影響が世界中に波及して、EU諸国や中国、日本等でも株の暴落が発生し、世界同時不況で各国の製造業も大打撃を受けるという連鎖が発生した。

また、グローバル化のもう一つの大きな特徴は、グローバル化の過程において、国境やその他の境界線が著しく相対化され、国家の存在感が低下していくことである。この点で、後述する国際化と大きく異なると考えられる。そして、国家の存在感が低下していくことによって、グローバル化の下では個々の企業や個人の活動が重要となるとともにクローズアップされる。グローバル化がインターリンクという現象を伴うものであるため、企業や個人が遠く離れた国や地域で起こった現象の影響を受けたりすることがありうるのである。

(2) グローバル化と国際化

グローバル化という現象に似たものとして国際化という現象がある。前述の通り、グローバル化は政治、経済、文化などの活動が国家間の境界（国境）を超えて地球規模で一体化していく現象であり、その過程では、国境やその他の境界線が著しく相対化され、国家の存在感が低下という特徴がある。これに対して、国際化は、国家と国家の間において国家主導で政治、経済、文化などの関係が深まることと捉えられている。換言すれば、国境線によって区切られた各国社会が相互に緊密に結びつき、活発な相互作用を強めていくプロセスであるといえることができる。

グローバル化においては国家の役割が相対的に低下したが、国際化の段階においては、国家間の関係を構築するにあたっての国家の役割が大きかったと考えられる。例えば、経済面でもかつては海外に自由には送金できず、日本の場合は日銀の許可が必要であったが、現在では個人であってもパソコン上で送金が可能となったというような相違がある。従って、国際化の段階においては、企業や個人の活動に国家の関与が大きかったといえる。

グローバル化と国際化の関係については、一般的には、国際化はグローバル化の前段階と見られることが多いが、現実の世界で起きている現象のある部分はグローバル化とみなすことができるものもあるが、ある部分は国際化という方が適切な場合もあると考えられる。

(3) グローバル化がもたらした影響

グローバル化は国際社会に様々な影響をもたらしている。ここでは、その影響を経済面、政治面について考える。

1) 経済面

グローバル化が経済面でもたらした最大の影響は、ある国、ある地域で起こった経済的事象の広範囲な地域への拡大であろう。これはグローバル化の本質ともいえるべきインターリンクエージという特質からくるものである。例えば、1989年に発生したアジア通貨危機や2008年に発生したリーマンショックが例としてあげられる。前者はタイのバート暴落に端を発した通貨危機がアジア全体に拡大したものであり、後者は米国のサブプライムローン問題に端を発した金融危機が全世界に拡大したものである。

グローバル化の進展で、特に米国のルールをグローバル・スタンダードとする動きが加速し、先進国の多国籍企業が成長した。その結果、主要な産業において多国籍企業による支配が強まり、多国籍企業への利益の集中がもたらされた。

もう一つグローバル化が経済面でもたらした影響として指摘しておかなければならないことは、国際貿易の拡大である。グローバル化の進展とともに、様々な国が自らの比較優位を追求して国際貿易を拡大することができた。これによって、消費者はモノやサービスの選択肢が増えるという恩恵を受けることとなった。また、それまであまり産業が発達していなかった発展途上国においても工業化が進むこととなった。その結果、発展途上国での労働者の雇用が拡大し、所得が増加することによって生活水準が向上した。

その反面、グローバル化の進展とともに、発展途上国も国際的な市場経済の波に飲み込まれ、発展途上国における伝統的な制度の破壊が進められた。例えば、タンザニアの

主要な産業であったコーヒー豆の生産においては、コーヒー農家が地域ごとに協同組合を組織し、それが各農家からコーヒー豆を買い付けていたが、グローバル化により導入された構造調整政策の下で買い付け業務に民間業者の参入が認められ多国籍企業が参入してきた。その結果、各農家は巨大な多国籍企業と直接的に対峙することとなり、取引に圧倒的な力の差が生じ、各農家は弱い立場に置かれるようになった。このように、発展途上国における伝統的な制度がなくなることによって、発展途上国の企業、生産者などを多国籍企業との取引で守るものがなくなり弱い立場に置かれるようになったのである。

2) 政治面

グローバル化が政治面でもたらした影響としては、様々な国際機関による取り決めが増加したことが挙げられる。例えば、WTO（国際貿易機関）による貿易面での取り決め、環境問題における国際的な取り決め（温暖化、砂漠化に対するものとして気候変動枠組条約、国際的な廃棄物移動に対するものとしてバーゼル条約など）が挙げられる。これらについてもグローバル化のインターリンクエージという特質から、様々な経済的活動が広範囲に拡大することに対する国家の行動を規制するものと考えられる。

さらに、グローバル化の進展とともに、国家の枠に捉われない特定の目的を持った非政府組織（NGO）の増加したことも政治面の影響として挙げられる。特に環境問題に関する国際会議においては、NGOが国家と同等の役割を果たすようになってきており存在感が増してきている。

2.1.2 グローバル化を捉える視点

（1）グローバル化と学校教育

以上のようなグローバル化の現象やそれがもたらす影響を踏まえて、グローバル化を捉える視点について考えていく。ここでは、特に学校教育においてグローバル化を考えていく上で、どのような視点が求められているかを中心に考える。

文部科学省のグローバル人材育成推進会議が平成24年6月にまとめた「グローバル人材の育成及び活用について」の中で「グローバル人材」とは、「我が国がこれからのグローバル化した世界の経済・社会の中であって育成・活用していくべき「グローバル人材」の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれる」として以下の三つの要素に分けて考えている。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

さらに、これを受けて、平成25年6月にまとめられた「第2期教育振興基本計画」においては、グローバル社会の中で特に求められる力として、「グローバル化が進行する社会においては、多様な人と関わり様々な経験を積み重ねるなど「社会を生き抜く力」を身に付ける過程の中で、未来への飛躍を担うための創造性やチャレンジ精神、強い意志を持って迅速に決断し組織を統率するリーダーシップ、国境を越えて人々と協働する

ための英語等の語学力・コミュニケーション能力，異文化に対する理解，日本人としてのアイデンティティなどを培っていく視点」が重要になってくるとしている。

(2) グローバル化を捉える視点

グローバル化の現象やそれがもたらす影響及び前述のグローバル化が進んだ社会において求められる力を踏まえて，グローバル化を捉えることにおいて重要な視点は次の2点ではないかと考える。

1) グローバル化の下では個人の存在が大きくなるという視点

グローバル化は，政治，経済，文化などの活動が国家間の境界（国境）を超えて，地球規模で一体化していく現象である。そして，グローバル化の過程において，国境やその他の境界線が著しく相対化され，国家の存在感が低下していくため，個々の企業や個人の活動が重要となってくる。その際に，グローバル化がインターリンケージという現象を伴うものであるため，企業や個人が遠く離れた国や地域で起こった現象の影響を受けたりすることがありうるのである。

こうしたことから，個人が現実が発生している様々な事象に関する情報を把握し，自らの行動を適切に判断しなければならない局面が増えることが想定される。換言すれば，様々な事象について他人事ではなく自分に関係することとして捉え，主体的かつ積極的に関わっていくことが必要となる。さらに，それらの事象について自分が判断したことに対する責任感を持つことも必要とされるであろう。

2) グローバル化の下で自分が置かれている環境と違うものを理解するという視点

グローバル化の下で，国際貿易がさかんになるにつれて，工業製品，農産物に限らず様々な国の品物が生活に入ってくる。そこでは，自分が置かれている環境とは異なった国，地域の人々が自分たちの生活に密接に関わっているということを理解する必要がある。

例えば，スーパーマーケットでは聞いたことがなくどこにある国か知らないような国から輸入されている農産物，魚介類やその加工食品が数多く売り場に並んでおり，しかも安い価格で売られている。これまで手にすることができなかった商品が売り場に並ぶことによって，消費者は新たな商品に出会い，消費の選択肢が拡大するという恩恵を受けることとなった。一方で，そうした商品を輸出する国の多くは発展途上国であるが，そこではどのような生活が営まれているのか，あるいは，どのような生産の実態があるのかということとはほとんど知られていない。グローバル化によって人，物材，情報が国境を越えて移動することで様々な恩恵を受けているのであるが，その裏側にある実態について知ることなく日々過ごしているというのが実情である。

スーパーマーケットで発展途上国から輸入された品物が安い価格で並んでいること背景として，多くの場合，先進国の多国籍企業が自らの力を背景として発展途上国の品物を買叩いて輸入していることがある。こうしたことにより，発展途上国の生産者は最低限の生活に必要な賃金さえ受け取ることができず，貧困や児童労働につながっていくという現実がある。また，このような状況の下で，発展途上国においては収奪的な農

業や漁業が行われ、その結果として深刻な環境破壊が発生しているという現実もある。従って、こうした実態を適切に情報として把握し、それをもとに自分がどのような行動を取ればよいかを自ら考え決定することが必要と考えられる。

2.2 グローバル化の歴史的展開

中村翼

2.2.1 人類史からグローバル化を考える

グローバル化とは、社会・経済・文化などの人間活動が地球規模で結びつきを深めていくことを意味するが、一般的には、科学技術の発展に伴い人・物そしてなにより情報の移動が高速化した 1990 年代以降の状況を指すことが多い。学校教育において、グローバル化する社会のなかでよりよく生きる児童・生徒の育成が目指される場合も、同様であろう。一方で、中学・高等学校の歴史の教科書においては、グローバル化のさきがけとして、16 世紀における「世界の一体化」が位置づけられており、さらに近年では、モンゴル帝国の覇権がユーラシア大陸を覆った時代（いわゆるモンゴル時代）を、グローバル化の一大画期としてみなす考えが定着しつつある。もっとも、速度や密度という意味では現代に遠く及ばないこうした過去の状況を「グローバル化」と呼ぶことには、違和感があるかもしれない。しかし、人間活動の地球規模ないし広域における連鎖（インターリーケージ）という観点からグローバル化をとらえ、人類史を理解しようとする発想は、現代におけるグローバル化の起源を探るというにとどまらず、過去との比較を通じて現代をより深く理解するためにも重要な意義をもたずである。たとえば、一般に私たちは時代が進めば進む程、人々の交流は密になると考えがちだが、実際には必ずしもそうではなく、人類史におけるグローバル化は、移動・通信の技術の進歩の一方で、進歩の反動や気候変動などの影響を蒙りながら、いくつかの波動をなして進展していった。そうしたことを念頭に、本章では、グローバル化の歴史的展開に関する見取り図を示しておきたい。また、日本の学校教育においては歴史学習に占める日本史学分野の比重が大きいことから、日本史との関連を意識的に盛り込むことで、教材開発における便宜を図りたいとも考える。

2.2.2 人類史におけるグローバル化

(1) ユーラシア各地における地域世界の形成—紀元前 1 千年紀～紀元後 4 世紀

紀元前 3000 年頃より、メソポタミアやエジプトなどでは大河川を利用した灌漑農業の発展をうけ、各地に高度な文明をもつ都市が出現し、やがて国家が形成された。いわゆる四大文明であり、これらさえも互いに無関係に成立、発展したわけではなかったが、紀元前 1 千年紀に軍事力に秀でた騎馬遊牧民が農業・商工業を生業とするオアシスや農耕地帯の定住民を支配した遊牧国家（スキタイ・匈奴）が出現したことは、人類史上きわめて大きな意義をもつ。これら遊牧国家との対抗のなかで、ユーラシア大陸の定住世界では政治的な統合が進み、「世界帝国」（ローマ帝国や、西アジアのアッシリア・ハ

カーマニシュ（アケメネス）朝ペルシャ、南アジアのマウリヤ朝・クシャーーン朝、そして東アジアの秦・漢帝国）が成立したからである。そして、これらの世界帝国で用いられた言語・文字（サンスクリット語や漢字・漢文など）が、各帝国の領域のみならずその周辺地域の支配者層の共通語となるなどして、帝国を中心に複数の国や民族を含む「地域世界」（古代オリエント・地中海世界、西アジア世界、南アジア世界、東アジア世界）が形成されていった。これらの地域世界を互いに結びつけたのが、中央ユーラシアを中心に東西南北を結ぶ交流・交易ネットワークとしてのシルクロード（草原の道・オアシスの道）であり、オリエントからインド、中国へと伸びる海上の道であった。このうちより重要なのは前者であったが、シルクロードを通じた国際交易は遊牧国家が掌握しており、遊牧国家は世界帝国を脅かす一方、その繁栄を支えてもいたのである。

これらの陸・海の道は、紀元前後頃から一層の隆盛をみせたが、紀元後 3 世紀には衰退していく。地球規模での寒冷化をうけ、中央ユーラシアの騎馬遊牧民が困窮から逃れるため大移動を行い、そのなかで各地の世界帝国が衰退したことが、主たる要因とされている。4 世紀以降、ゲルマン人がローマ帝国に侵入したことは広く知られているが、これも 3 世紀以来、ユーラシアの各地で連鎖的に起きた民族移動の余波である。

（2）アフロ・ユーラシアにおけるネットワークの緊密化—5 世紀～14 世紀—

3 世紀にはじまるユーラシア各地の動乱を経て、やがて 7、8 世紀までには各地域世界で新たな秩序が形成されていく。7 世紀には、唐帝国が中国および中央ユーラシアを制覇し、首都長安は国際都市として史上空前の発展をとげた（ただし 8 世紀中頃以降、唐帝国の支配は中国本土を中心とするものに縮小し、文化的な国際性も後退した）し、やや遅れて 8 世紀にはイスラーム帝国（アッバース朝）が西アジアから北アフリカにかけて勢力を伸ばした。イスラーム勢力の拡大は、東方からの民族移動とともに、地中海世界を正教世界、カトリック世界、イスラーム世界へと分断することにもつながった。

こうした動きは、各々の地域世界を一層個性的なものにしたが、一方で地域世界それぞれは陸・海の道を通じて互いに結びついていた。5、6 世紀よりシルクロードが再び活況を呈し始め、さらに 8、9 世紀以降になると、海上の道が飛躍的にその存在感を強めるようになった。一般的に海上交通は陸上交通よりも一度に大量の物資を輸送できたため、それまでより比較的安価な生活用品をふくめた様々な物資が広域を行き交ったが、ユーラシア大陸の東西を結ぶ海域交流においてきわめて大きな役割を果たしたのは、アラブ・イラン系のムスリム商人および中国商人であった。両者の間に明確な分業があったわけではないが、概ねムスリム商人はダウ船とよばれる遠洋航海用の帆船を新たに使用し、バグダード（10 世紀頃よりカイロが台頭）からインド洋を経由して、インド、東南アジアを商圏とし、中国商人はジャンクと呼ばれる遠洋航海用の構造船や羅針盤を駆使し、南・東シナ海を舞台に活躍した。

上のような西アジアとユーラシア東方を結ぶネットワークは、11 世紀以降、それまで辺境であった地中海やバルト海、北海などを結ぶ陸・海の道をサブルートとして組み込み、やがて 13 世紀までには、アフロ・ユーラシアをゆるやかに結びつけるネットワークが成立した。日本も例外ではなく、とりわけ 11 世紀以降、博多と寧波を結ぶ海域交流が中国商人の主導により隆盛を遂げ、博多には中国商人のコミュニティが形成された。そ

のことを前提に空前の大交流圏を出現させたのが、モンゴル帝国である。地域による濃淡はあるにせよ、ユーラシアの広範囲を統合したモンゴル帝国が商業・貿易を奨励したことで、経済・文化の交流が加速したのは間違いない。たとえば13世紀後期に日本はモンゴル帝国との戦争を二度経験したが、14世紀頃には緊張は一定程度緩和され、再び博多と中国江南（寧波など）を結ぶ交流は盛んになった。今では日本の「伝統文化」とみなされがちな禅宗文化であるが、実は14世紀こそが禅宗の一大発展期であり（13世紀には栄西によって中国の禅宗が紹介されていたが、本格的な発展は13世紀後半に始まる）、その原動力はモンゴル帝国統治下の中国江南に留学した日本僧であり、また招聘された中国僧であった（喫茶文化も禅宗文化とともに本格的に中国から伝播した）。この時期がグローバル化のさきがけと評価されるのは、一つにはこうした事実によるのだが、くわえてインターリーケージという観点からは、北半球の寒冷化に伴う世界的な危機の連鎖（いわゆる「14世紀の危機」）が注目される。ヨーロッパにおけるペストの流行が有名だが、中国でも災害や疫病による被害は深刻で、これに起因する民衆反乱がモンゴル帝国の屋台骨を揺るがした。これらについては、モンゴル帝国下での交流の活況が伝染病や社会不安の急速な広まりの要因となったと考えられており、グローバル化の負の側面とされている。

（3）「世界の一体化」—15世紀～18世紀前半—

「14世紀の危機」を乗り越えるなかで、アジア各地では広域を支配する帝国（明帝国、ムガル帝国、オスマン帝国など）が成立・繁栄した。16世紀前後からのヨーロッパ人の「大航海」は、豊かなアジアに対する憧れに突き動かされたもので、インド洋や南シナ海における既存のネットワークに新規参入したものにすぎない。だが、彼らが新大陸を「発見」したことは、間違いなく人類史にとって重要な転換点であった。この結果、太平洋を挟んでアメリカ大陸と東アジアが連結し、中国が新大陸の銀を吸い上げるなどのかたちで地球を一周するネットワークが出現したわけで、「世界の一体化」と呼ぶにふさわしい。こうした地球規模のネットワークを支える原動力として、16世紀中頃における日本の石見銀山の増産があったことも重要である。ポルトガル人やスペイン人が東南アジアから日本の南九州に16世紀中頃に急に出現するようになったのは単なる偶然ではなく、彼らと協働・競合しながら南シナ海で活動した中国商人が、この頃、日本に渡航し（当時、日本への渡航は禁じられていたので、彼らは密貿易商人＝「倭寇」と呼ばれた）、日本銀を中国にもたらしていたことに刺激されたからでもあった。フランシスコ・ザビエルが中国商人の経営する貿易船に搭乗して鹿児島に到ったのも、こうした海域交流を前提としているからである。

もっとも、16世紀以降の経済成長や貿易ブームは、17世紀中頃以降、地球規模で寒冷化が起これ、また新大陸や日本の銀産出が頭打ちになったことで、全世界的に収束してしまう（「17世紀の危機」）。資源・環境の危機や通貨の混乱、貿易の衰退といった「危機」の連鎖は、14世紀と同じく「世界の一体化」の反動ともいえるわけだが、これ以降、大局的にはアジアの各帝国は、各々を中心とする地域世界の外部との交易よりもその内部における秩序維持を重視する傾向を強めていった。たとえば東アジアの場合、清帝国・日本・朝鮮王朝はいずれもこの時期より、国家が国境を越えた人の移動や貿易を厳し

く統制するようになり（江戸時代の「鎖国」など）、その上で各国が連携するかたちで地域世界の秩序を維持していった。その意味では、人類史の舞台として、それぞれの地域世界がもつ完結性は依然として強固であった。しかしながら、17世紀における新大陸由来のトウモロコシが17世紀から18世紀において中国（清朝）の人口爆発を支えていたことなど、「世界の一体化」の影響が一見みえないところで確実に作用していたことも、また事実であった（梅毒も新大陸から伝播し、急速に拡大した）。

（4）ヨーロッパの覇権と自由貿易体制—18世紀後半～20世紀前半—

16世紀以降の「世界の一体化」をヨーロッパ勢力の拡大（アジアへの侵略）と単純化する傾向は今なお世間で根強いが、ヨーロッパがアジアを凌駕し、従属下に置くのは、18世紀後半以降（東アジアでは19世紀以降）のことである。とくに産業革命（工業化）を通じて圧倒的な経済力と軍事力を手にしたイギリスは、さらに鉄道・蒸気船・海底電信ケーブルに代表されるインフラを駆使し、自国を中心とした世界的な分業体制を成立させていく。そのなかでオスマン帝国・清帝国はイギリス主導の国際分業のシステムの内に入り込まれ、自由貿易の名の下に欧米諸国に工業原料や食糧を輸出する従属国と化していった。両帝国がそれ以前には独自の国際秩序に基づく経済圏を有していたことからすれば、この段階におけるイギリス主導の「世界の一体化」がそれ以前のものとは一線を画していることは明らかである。誤解を恐れずにいえば、それぞれに帝国を中心とする独自の秩序を有していた地域世界を単一の原理で覆う地球規模の経済システムが、ここに出現したのである。

自由貿易にもとづく国際分業システムにおいては、20世紀以降、アメリカ・ドイツがイギリスに代わって台頭するなど、全体として優位な位置にあった欧米諸国内部での主導権争いこそあれ、いったん従属的な立場に置かれた国・地域がそこから地位を上昇させることは困難であった。さらに、産業体制が鉄鋼・石油・電力などの重化学工業を中心とするものに移行する（第二次産業革命）なか、欧米諸国の競争・拡大は、工業製品の市場や原料供給地、資本の輸出先を求める大企業の戦略ともあいまって、アジア太平洋地域やアフリカにおける領土分割へと進んでいった（帝国主義）。

（5）東西冷戦から現代へ—20世紀後半以降—

二つの大戦を経て、アジア太平洋地域やアフリカでは多く脱植民地化が達成されたが、植民地時代からの従属的な経済構造を抜け出すことは困難であった。こうした先進国と発展途上国の格差は、米ソの東西冷戦構造のもとでは、発展途上国が社会主義陣営に組み込まれることへの危惧から「南北問題」として注目されたが、実際にソ連・中国型の計画経済による一国単位での発展を説く社会主義は当初、発展途上国にとって魅力的とされた。その意味で東西冷戦は、19世紀後半以来の世界規模での資本主義体制がその後も続くのか、それとの別の社会が到来するのかをめぐる対立でもあった。だが、1970年代以降、ソ連経済が停滞し、他方で資本主義陣営に属した東・東南アジアの諸国を中心に「開発独裁」が効果を挙げ、そのなかから韓国や台湾、フィリピンなど、民主化を達成する国も出現するなか、1990年代には社会主義はモデルとしての魅力を喪失し、ソ連とともに社会主義陣営は崩壊、東西冷戦も終結した。その後、IT化に支えられたアメリ

カ主導のグローバル化が急速に進展し、今では過剰な競争原理にもとづく格差や貧困、地場産業の衰退、資源の浪費による環境への負荷をはじめ様々な問題が顕在化しているが、かつていわれた社会主義社会の実現のような広い現実的な影響力を持つ代替構想は、いぜん見いだされていない。そうしたなか、グローバル化への反動から、排外的なナショナリズムや白人至上主義、イスラーム原理主義への過剰な傾倒（一方で反イスラムの動きなど）が世界各地で台頭してきている。ただ一方で、グローバル化に伴う諸課題や、これらとも密接に関わる新たな人類共通の課題（ジェンダー・持続可能な発展・人間の安全保障など）への取り組みもまた、インターネットなどを通じて広く意識されつつある。本章では駆け足ながら人類史におけるグローバル化の展開を追いかけて、各時代なりの「グローバル」な交流や課題の様相を紹介してきた。それをふまえれば、現代の「グローバル化」もそれ以前のそれと同様、外から与えられた宿命というよりは、人類が作り出した歴史的所産に他ならず、それゆえによりよい方向に生かし、変えることができるということになる。学校教育においてグローバル化を歴史的にとらえることの重要性は、このあたりにあると考える。

主要参考文献

大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』大阪大学出版会、2014年
羽田正編『〈東アジア海域に漕ぎ出す1〉海から見た歴史』東京大学出版会、2013年
『最新世界史図説タペストリー』（12訂版）帝国書院、2014年

3 資質・能力にもとづくカリキュラムにどう向き合うか —コンピテンシー・ブームのなかで—

樋口とみ子

学習指導要領の改訂により、「資質・能力」という言葉が広がりを見せている。2017年・2018年に改訂された新しい学習指導要領では、各学校が教育課程（カリキュラム）を編成する際、資質・能力を育むという理念を実現することが求められている。

そもそも資質・能力とは何なのか。また、資質・能力にもとづくカリキュラムとは、どのようなものなのか。さらに、それに対して、どのように向きあっていけばよいのか。本稿では、背景にあるコンピテンシー・ブームとの関連を視野に入れて考えてみたい。

3.1 資質・能力とは

(1) 学習指導要領における資質・能力の三本柱

新しい学習指導要領では、「生きる力」とは何かを具体化するものとして、資質・能力という言葉が打ち出されている。たとえば、総則をみると、子どもたちに「生きる力を育むことを目指すに当たっては」、学校の教育内容全体を通して「どのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする」と記載されている。その際、次の3つが「偏りなく実現できるように」留意すべきとされる。すなわち、①知識及び技能が習得されるようにすること、②思考力、判断力、表現力等を育成すること、③学びに向かう力、人間性等を涵養すること、である。これらが、資質・能力の「三本柱」ということになる。

学習指導要領の改訂に先立って出された中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016年12月21日）では、これらの資質・能力の育成は、社会とのつながりを意識したものであり、実際の社会生活のなかで「何ができるようになるか」を重視するものであると示されている。答申によれば、従来は「何を学ぶか」という教科内容を重視する傾向にあった。だが、それだけでは、「何を知っているか」とどまり、知っていることを実際の社会で活用し役立てるには至らないこともあった。今後は、予測困難な未来を切り拓いていくためにも、学校のなかで閉じた知識ではなく、実際に社会に出たときに「何ができるようになるか」という視点が必要だというわけだ。

そこで、今回の改訂においては、知識内容として「何を学ぶか」だけではなく、「どのように学ぶか」という視点を「主体的・対話的で深い学び」として取り入れること

により、「何ができるようになるか」に光をあてる資質・能力の育成を図るとい

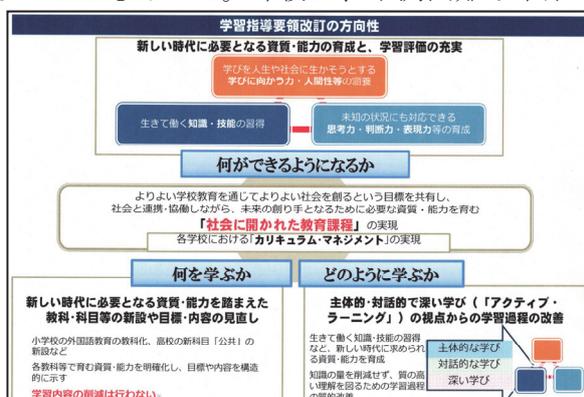


図3.1 資質・能力の三本柱

【出典】中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」答申、2016年12月、補足資料、p. 6。

う構造が提案されている。図 3.1 はそれを端的に示すものだ。

このように、「何を知っているか」という知識内容のみならず、知っていることを活用して、実際の社会生活のなかで「何ができるようになるか」「どのような問題解決を現に成し遂げるか」を重要視するのが資質・能力というわけだ（奈須, 2017, p. 25）。

（2）背景にあるコンピテンシー・ブーム

資質・能力という言葉が強調される背景には、グローバル化のなかでのコンピテンシー・ブームも関係している。コンピテンシー・ブームの直接的な契機は、2003 年、国際機関の OECD（経済協力開発機構）が「キー・コンピテンシー（Key Competencies）」という概念を提起したことにある。これは、1990 年代後半に始まった OECD のプロジェクト DeSeCo（Definition and Selection of Competencies）の成果として公表された。

OECD のいうキー・コンピテンシーとは、鍵となる重要な「能力」、すなわち、「人生の成功」（a successful life）と「良好に機能する社会」（a well-functioning society）のために必要な「能力」を指す。それは、もはや学校教育における教科の枠組みにしばられたものではない。具体的には、①道具を相互作用的に用いる力、②異質な集団で交流する力、③自律的に行動する力、の 3 つから構成されており、さらに、その中心に「省みて考える力」が位置づけられている（ライチェン&サルガニク, 2006）。

経済先進国の集まりだと言われる OECD は（村田, 2000）、今後の経済発展の展望を、知識経済（knowledge economy）に見出している。OECD によれば、ソフトウェア産業やコンサルティング業など、新しい知識を生み出していく産業部門の成長発展が著しい。そこで活躍し得る「人的資本（human capital）」とは、与えられた手続きをそのまま再現・遂行するだけでなく、むしろ、解決の道筋が明確ではない状況下で、学んだ知識をさまざまなかたちで駆使したり、他者とのコミュニケーション能力を活かしたりして、積極的に新しい知識を生み出し、経済的利益につなげていく必要があるという。

OECD のキー・コンピテンシーは、主には、こうした知識経済への展望のもとに提起されている。各教科の知識を習得・再現できるかどうかよりも、学んだ内容を相互作用的に用いるとともに、他者との協働性や自律性など、人間の内面にあたる部分にも光をあてている。

もともとコンピテンシーとは、1970 年代に、職場の人材採用の文脈で注目されるよう

になった概念であり、顕著な業績を出せる人々に共通する特性のことを指してきた。図 3.2 と図 3.3 は、コンピテンシー概念が含み持つものの全体をイメージ化している。いず

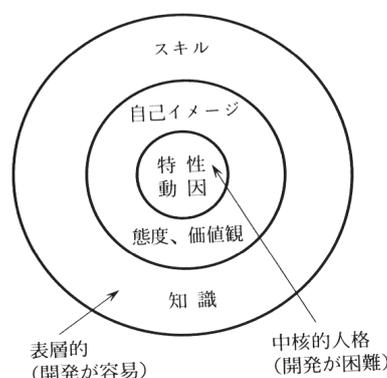


図3.2 コンピテンシー・モデル①
【出典】L. M. スペンサー&S. M. スペ
・サー（梅津佑良・成田文・横山哲夫訳）
『コンピテンシー・マネジメントの展開』
生産性出版、2001年、p. 14。

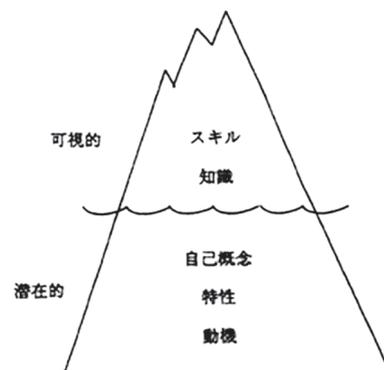


図3.3 コンピテンシー・モデル②
【出典】松下佳代「〈新しい能力〉による教
育の変容」『日本労働研究雑誌』第614号、2
011年、p. 40。

れのイメージも、採用後には開発しにくい内面的な特性・動因や態度、あるいは潜在的な部分に目を向けることの重要性を指摘するものとなっている。つまり、実際の職業的な業績は、採用時のペーパーテストの成績と相関するというよりも、むしろ、性格や意欲、動機、姿勢などが重要な役割を果たしているのではないか、というところからコンピテンシー概念は注目されてきたといえる。

近年、複数の企業等の連携によって提起された「21世紀型スキル (21st Century Skills)」も、同様に、知識習得の認識面のみならず、動機や意欲、行動などを含む情意面の重要性を強調するものとなっている。

OECD のキー・コンピテンシーは、経済界のコンピテンシー概念を取り込み、個人の内面へ内面へと光をあてていき、その内面を高めることを個人に要求している。

経済先進国と呼ばれる国々では、現在、そのキー・コンピテンシーを参考にして各々の教育改革を進める傾向にあると言われる (松尾, 2016)。

3.2 資質・能力にもとづくカリキュラムとは

社会に出たときに「何ができるようになるか」を強調する資質・能力にもとづく、カリキュラムはどのように編成されることになるのだろうか。

傾向としては、第一に、実際の社会生活で遭遇する課題は教科の枠組みに限定されているわけではないため、教科等横断的な視点を生かすこと、第二に、課題に積極的に関わろうとする態度や協調性など、いわゆる情意面・人格面をより直接的に取り上げること、の二点を指摘できる。

たとえば、「何ができるようになるか」をテーマに教育活動の充実を図ろうとすると、従来のように「知っている」「わかる」ということに加えて、実際の生活を想定した場面や文脈で「使える」かどうかという視点が強調される。表 3.1 の最下行はその具体例だ。

表 3.1 各教科をもとにした学習課題の例 (中学校)

	国語	社会	数学	理科	英語
「知っている・できる」レベルの課題	漢字を読み書きする。文章中の指示語の指す内容を答える。	歴史上の人名や出来事を答える。地形図を読み取る。	図形の名称を答える。計算問題を解く。	酸素、二酸化炭素などの化学記号を答える。計器の目盛りを読む。	単語を読み書きする。文法事項を覚える。定型的なやり取りをする。
「わかる」レベルの課題	論説文の段落同士の関係や主題を読み取る。物語文の登場人物の心情をテキストの記述から想像する。	扇状地に果樹園が多い理由を説明する。もし立法、行政、司法の三権が分立していなければ、どのような問題が起こるか予想する。	平行四辺形、台形、ひし形などの相互関係を図示する。三平方の定理の適用問題を解き、その解き方を説明する。	燃えているろうそくを集気びんの中に入れると炎がどうなるか予想し、そこで起こっている変化を絵で説明する。	教科書の本文で書かれている内容を把握し訳す。設定された場面で、定型的な表現などを使って簡単な会話をする。
「使える」レベルの課題	特定の問題についての意見の異なる文章を読み比べ、それらをふまえながら自分の考えを論説文にまとめる。そして、それをグループで相互に検討し合う。	歴史上の出来事について、その経緯とさまざまな立場の声を紹介し、その意味を論評する歴史新聞を作成する。ハンバーガー店の店長になったつもりで、駅前のどこに出店すべきかを考えて、企画書にまとめる。	ある年の年末ジャンボ宝くじの当せん金と、1千万本あたりの当せん本数をもとに、この宝くじの当せん金の期待値を求める。教科書の問題の条件をいろいろと変えて発展的に問題をつくり、追究の過程と結果を数学新聞にまとめる。	クラスでバーベキューをするのに一斗缶をコンロにして火を起こそうとしているが、うまく燃え続けない。その理由を考えて、燃え続けるためにどうすればよいかを提案する。	まとまった英文を読んでポイントをつかみ、それに関する意見を英語で書いたり、クラスメートとディスカッションしたりする。外国映画の一幕をグループで分担して演じ、発表会を行う。

【出典】石井英真『今求められる学力と学びとは』日本標準ブックレット、2015年、p.37。

表 3.1 の社会科の「『使える』レベルの課題」欄に示されているように、「ハンバーガー店の店長になったつもりで、駅前のどこに出店すべきかを考えて、企画書にまとめる」

という課題の場合、企画書づくりに関する国語科の知識内容や、ハンバーガーの材料・作成についての家庭科の内容など、教科等横断的な視点も入ってくるのが考えられる。また、こうした課題に対してどのくらい積極的・協働的に取り組んでいるかなど、子どもたちの情意面・人格面がより直接的に問われることも考えられる。

このような発想をさらに進めていけば、もはやカリキュラムは既存の教科の枠組みを取り払い、「探究力」「創造力」「自律性」など、資質・能力そのものをもとに領域を編成するということにもなるだろう。実際に、新潟県上越市立大手町小学校などでは、すでにそうした実践の蓄積が見られる。その成果は学校ホームページ上でも公開されている。

3.3 どう向き合うか ―資質・能力にもとづくカリキュラムの意義と課題―

資質・能力にもとづくカリキュラムには、どのような意義が考えられるだろうか。第一に、「何ができるようになるか」という視点の強調は、従来の学校教育が陥りがちであった知識の伝達・注入を克服する可能性をもつことが指摘される。いったい「何のために覚えているのか」という子どもたちの疑問を払拭し、今後は、実際の社会生活を視野に入れることで、教科等横断的な「生きた知識」にしていくことができるのではないかというわけだ。関連して、知識内容を習得したかどうかという「結果へのこだわり」が緩和され、学習者の試行錯誤を許容しやすい状況が生まれるという意義も指摘されている（石井, 2015, p. 10）。第二に、一人ひとりが自分の枠に閉じこもって知識量を増やす「個別的な学習」ではなく、主体的に他者と関わろうとする協働的な学習、いわゆる「社会的な学び」への転換も謳われているとされる（小針, 2018, p. 34）。

一方、課題も考えられる。第一に、生活の文脈・場面を設定することで教科等横断的な視点が強調されると、結局は、学ぶ内容が広く浅くなり、活動の型（企画書をつくる、提案をする、新聞にまとめる等）のみが普及していく傾向が懸念される。個々の教科内容とは切り離された一般的なスキルに注目が集まれば、「内容に即して学び深める」視点が弱くなるというわけだ（石井, 2015, p. 10）。そのため、J.S.ブルーナーの唱えた学問の「構造」概念にならい、学ぶべき重要な概念を、教科ならではの「見方・考え方」として鍛えていくという道も模索されている（奈須, 2017, pp. 189-191）。第二に、他者との協働を重視する「社会的な学び」が、結局のところ、同じ価値を共有していることを前提にしてしまい、異なる意見や対立する見解を排除する全体主義にならないかという点も危惧されている（小針, 2018, p. 244）。

たとえ、特別な文脈を外側から持ち込まなくても、学ぶ対象（教科内容）そのものなかに社会生活とのつながりを見出すこともできるのではないか。そして、教科内容への迫り方を工夫することを通して、一人ひとりが自分なりの問いを立て、相互に追究するなかで、生き方の幅を広げていくような教育実践が展開されていることも忘れてはならないのではないか。

引用参考文献

- 石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは』日本標準ブックレット。
グリフィン, P. ほか（2014）『21世紀型スキル』三宅なほみ監訳、北大路書房。

- 小針誠（2018）『アクティブ・ラーニング』講談社現代新書。
- 奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社。
- 村田良平（2000）『OECD』中央公論新社。
- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程』学事出版。
- ライチェン,D.S.&サルガニク,R.H.（2006）『キー・コンピテンシー』立田慶裕監訳、明石書店（原著は2003年）。
- OECD（2005）『経済成長論』春名章二訳、中央経済社。

4 京都教育大学におけるグローバル・スタディーズとは

4.1 グローバル・スタディーズの目的

神代健彦

4.1.1 目指す人材像について

本プロジェクトが発信するグローバル人材育成のカリキュラムは、より具体的には、「グローバル・スタディーズ」と名づけられた「クロスカリキュラム」（科目横断的教育／学習課程）として提示されている。グローバル・スタディーズとは、既存の教科における教育／学習活動を一定のパースペクティブの下に「括り出し」、それらの有機的な連携・総合を図ることで構成されている。ここでは、このクロスカリキュラムの目的について説明をしておきたい。

最初に提示したいのは、2014年に本プロジェクトが策定した、育成することをめざす人材像についてである。グローバル・スタディーズの目的を一言で言うなら、ここで定義された人材の育成それ自体に他ならない。その人材像は以下の通りである。

暮らしている地域や自国及び世界の国々の歴史や文化について広く深い知識をもつとともに、母語や国際共通語としての英語を活用して、多様な価値観や文化的背景をもった人々と対話し、協働して様々な課題を解決しようとする人

示されているのは、ヒト・モノ・カネ・情報その他あらゆるものが、国家や地域などの境界を越えて地球規模で行き交い、出会い、混ざり合い、あるいは葛藤しながら、様々な変化を引き起こすグローバリゼーションの時代、そんな時代をよりよく生きる人のあり様である。まず、子どもたちは、グローバリゼーションの時代をよりよく生きるために、みずからを取り巻く世界について深く知らなければならない。ただしそれは、世界についての様々な知識を詰め込むことで、子どもたちを受動的な「百科事典」へと育て上げることを意味しない。求められているのは、獲得した知識や技能をみずからの自律的な意思決定に沿って活用できることである。さらに、それを他者と協同的に遂行できるということも重要である。グローバリゼーションは一人／一国では解決の難しい、地球規模の課題をわたしたちに突きつけるのであって、その困難に共同的に対処すべく、多様な価値観や文化的背景をもった人々と対話し、協働していく力量が求められているのである。

加えて言えばこの人材像は、個々人がよりよく生きるのみならず、わたしたちの社会が、グローバリゼーションがもたらす様々な出会いのメリットを享受しつつも、平和で公平公正であり続けることを可能にするような、その担い手を表現しているということもできる。このことは、個々人の「人生の成功」と「正常に機能する社会」の双方を追求するというOECDのキー・コンピテンシーなどといった、現在のグローバル社会において追求されている能力観とも一定の重なりをもつものと考えられる。

4.1.2 わたしたちの方法論

例えば以上のことが、この人材像に含意されていることに他ならない。そしてこのように目指す人材像を定義したとき、次に問題となるのは、如何にしてそのような人材育成を可能にするか、という方法論である。

この点に関わってまず確認すべきは、現在の日本の学校教育改革とわたしたちのプログラムの関係についてである。実のところ、現在進行中の日本の学校教育課程改革と、わたしたちのプログラムは、基本的な方向性においてかなりの程度重なっている。例えば、2017（平成 29）年に改訂された新しい学習指導要領は、以下のように謳っている。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標〔教育基本法第 1 条・第 2 条〕の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓ひらき、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

「他者の尊重」「多様な人々との協働」「持続可能な社会の創り手」などといったキーワードは、本プロジェクトとも大きく重なるところである。また、上記の課題を達成する新しい道具立てとして「資質・能力」「教科の見方・考え方」「社会に開かれた教育課程」「主体的・対話的で深い学び」などといった新しい概念が提起されているが、いずれも、グローバリゼーションを含む新しい教育と社会の動向を見据えたものとされている。例えば、「資質・能力」を育てる際の 3 つの柱とされる「知識及び技能が習得されるようにすること」「思考力、判断力、表現力等を育成すること」「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」は、本プログラムが目指す人間像とかなり重なっていると考えてよい。また、学習指導要領における社会科の各事項には、より直截に、「グローバル化」「グローバル社会」という文言がみられることも付言しておく。

これを確認しつつ強調しておきたいのは、本プログラムが、目指す人間像やそのための方法論をグローバル社会や日本の学校教育と一定程度共有しつつ、さらにその先を目指している点である。実際、DeSeCo や学習指導要領の人間観や能力観は、先進的である分だけ抽象度が高く、したがって、現実の社会を生きる子どもの育ち、また、それに寄り添う具体的な教育実践、授業実践のレベルから遊離しがちなきらいなしとしない。このような認識のもとで本プログラムは、むしろ子どもと教育の現実からスタートして、グローバル社会を生きる新しい世代、また彼らが担い手となる新しい社会を積み上げ式に構想するところに、その特色がある。

「現実の子どもから」「具体的な授業から」ダイナミックなグローバリゼーション時代の教育と社会を構想する——、これが、本プログラムの中核的なアイデアにほかならない。そしてそれを具体的な教育／学習活動のスコープとシークエンスとして再構成したものが、グローバル・スタディーズである。よってグローバル・スタディーズは、約めて言えば以下のように表現される。

「暮らしている地域や自国及び世界の国々の歴史や文化について広く深い知識をもつ

とともに、母語や国際共通語としての英語を活用して、多様な価値観や文化的背景をもった人々と対話し、協働して様々な課題を解決しようとする人」を育てるために、「現実の子どもから」「具体的な授業から」積み上げ式に構成された、京都教育大学発の新しい教育／学習領域（疑似教科）

「現実の子どもから」「具体的な授業から」——、それは、グローバル社会の必要・要請を現実の教室の事実のなかに置きなおし、教育にかかわる抽象的な要請を、実現可能性という観点から再吟味することに他ならない。キー・コンピテンシーや指導要領のなかで想定された抽象的な子ども像と異なり、現実の子どもたちは、ローカルな教室や生活の現実を、それぞれ固有の仕方できている。そのようなローカルな教室や生活の現実根ざさない教育実践や授業実践は、結局のところその有効性もおぼつかないものとなるだろう。このような問題意識のもと、地に足のついた教育実践研究、授業実践の開発であるということが、本プログラム、またその成果物としてのグローバル・スタディーズのアイデンティティを構成している。

4.1.3 「現実の子どもから」「具体的な授業から」のグローバルな教育

そして／しかし重要なのは、そのような子どもたちのローカルな教室の現実、生活の現実根ざすということこそが、まったく逆説的に、グローバル人材育成ともなりうるということである。

日本社会で語られるグローバル教育は、中身としては、「外国で働くビジネスエリート」の育成に過ぎないものも少なくない。しかしそのような外国／日本という認識こそは、まさにグローバリゼーションという現象が打ち崩そうとしている当のものである。そのような「グローバル教育」論は、グローバリゼーションという概念の意味するところを裏切っている。重要なのは、外国／日本という境界そのものが弱まっていくこと—そしてその反動として様々な文化的・社会的・政治的葛藤が引き起こされること—それ自体である。

それはむしろ、子どもたちの生きるローカルな現実根ざすに他ならない。わたしたちのローカルな日常生活を支える様々な事物や事柄のうちで、日本という一国のなかで完結しているものがどれだけあるだろうか？ 子どもたちが日常目にする様々な商品は、直接・間接に、良くも悪くも、グローバリゼーションの産物である。また、日常生活のなかで異なる文化的背景を持つ人々と出会う場面もますます増えていくだろうが、その分だけ、文化的・政治的・社会的葛藤場面も増えていくだろう。だとするならば、今後求められる教育は、「外国で働けるエリート人材の育成」というよりは—それも含みつつ—、グローバル化する子どものローカルな教室や生活の現実根ざすして、そこから広がっていくような教育ではないだろうか。それこそが、グローバル化する日本と世界を生きるための教育というべきではないだろうか。

その点から言えば、本学附属学校園の教師たちは、日常的に、グローバル化するローカルな日常を生きる子どもたちについての確かな理解、その上に立つ教育実践・授業実践を積み重ねている。したがってグローバル・スタディーズは、（自覚の有無を問わず）すでに実践されているグローバルな教育実践に焦点を当て、学校の日常に埋め込まれた

そのような教育の知恵・ワザを改めて掘り起こし、それらをグローバリゼーションを生きるという観点から自覚的に鍛え上げ、相互に有機的に結びつけるという仕方で、現代社会の要請に応えるものである。具体的には個々の授業実践を参照してもらってはいいが、いずれの実践も、子どものローカルな生活や発達段階を無視して抽象的な「グローバル事象」を教材として子どもたちにあてがうということはない。むしろ子どもの関心を掘り起こし、既存の授業や教材を再解釈・拡張するといった仕方で、コンセプトとしては斬新でありながら、実践的には地に足のついた、実践的によく機能するグローバルな教育実践・授業実践であることを目指している。

*

「現実の子どもから」「具体的な授業から」グローバル社会を生きる子どもを育てる、これがグローバル・スタディーズの目的である。

参考文献

ライチェン, ドミニク S. & サルガニク, ローラ H., 立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店

4.2 カリキュラムの考え方

神代健彦

4.2.1 コンピテンシーとコンテンツの両立

グローバル・スタディーズは、グローバリゼーション（およびその反動現象）がますます顕著な現代グローバル世界の動向を念頭に、そこで求められる教育課程の基本的な方向性を現在進行形の日本の学校教育課程改革と共有しつつも、そこに独自の挑戦を組み込むことをねらいとしている。その挑戦を一言で言えば、「グローバリゼーションを念頭においた、コンピテンシーとコンテンツの調和的両立」を独自の領域カリキュラム上で成立させる、ということである。この点についてまず説明を加えておきたい。

コンピテンシーとは、現在グローバル世界で流行となっている、「人格」のあり方にまで及ぶ人間の全体的・総合的な人間の把握の仕方を意味している。その最も人口に膾炙したものとしては、OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development: 経済協力開発機構)のプロジェクト DeSeCo が定義した「キーコンピテンシー」がある。プロジェクトの報告書であるライチェン&サルガニク (2006) によれば、キー・コンピテンシーとは「ある特定の文脈における複雑な要求に対し、心理社会的な前提条件（認知的側面・非認知的側面の両方を含む）の結集を通じてうまく対応する能力」と定義されている。

他方、日本の学校教育課程も、このコンピテンシーの世界的流行を受けて、独自のコンピテンシー概念を提起している。それが「資質・能力」である。学習指導要領においては、この「資質・能力」を育てることが日本の学校教育課程の目的・目標として重視されている。平たく言えば、「子どもが本来持っている学び育つ力」であるところの「資

質・能力」の内実は必ずしも明示的ではないが、2016年の中央教育審議会答申では①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の3つの柱が示されている。

さらに、この「資質・能力（日本版コンピテンシー）」の考え方は、従来の教科の位置づけも大きく変えていることは強調しておきたい。キーワードは「見方・考え方」である。そもそも教科とは、関連する知識や技能の領域（スコープ）と教授／学習プロセスの順序（シーケンス）として組織された、知識や技能のまとまりと考えることができる。「資質・能力」概念と連動した新しい教育課程においても、その基本的な構図は変わらない。ただし指導要領は、各教科について、その教科の固有の視点や物事の捉え方、すなわち「見方・考え方」が児童生徒のうちに形成されるよう強調している。平たく言えば、教科にとっての重要なのは、それを構成する知識や技能（コンテンツ）ではなく、それを学ぶことによって獲得される物事の捉え方、という訳である。

これらの日本と世界の潮流を俯瞰して言えるのは、現在のカリキュラムの考え方が、知識や技能の獲得に留まらない「活用」の側面や、その主体としての人格のあり様をトータルに捉え、総合的に育てようとしているということである。換言すればそこには、かつての「知識偏重」「暗記中心」の教育を乗り越える実効的なカリキュラムを作り出すという意図がうかがえる。この点は、従来の教育観を克服するものとして重要な意義を持つと言えるだろう。

ただし、このようにコンピテンシーを中心とする教育の考え方は、ややもすれば、巷間で「～力」と呼ばれ叢生しているような、抽象的、恣意的、曖昧な能力観、それに基づく教育／学習目標設定や授業づくりを許してしまうという可能性もなくはない。例えば、「コミュニケーション力」は、社会がうまく働くために必要な人間の力量であることは疑い得ないだろうが、それが教科横断的な学習目標として強調されたとき、各教科の固有の（広義の）知の獲得や、それが促す発達の保障がなおざりになってしまうことは、避けなければならない。

むしろそのような陥穽は「見方・考え方」というアイデアにおいて周到に避けられていると考えることもできるだろう。その可否はともあれ、グローバル・スタディーズにおいては、教科固有の知の獲得を通じて促される子どもの発達という観点を堅持することで、コンピテンシーとコンテンツの双方調和的に両立させるということ、強く意識している。

4.2.2 グローバル・スタディーズの見方・考え方

すると次に問題となるのは、グローバル・スタディーズに固有の見方・考え方とはいったいいかなるものか、という点である。これについては、個別の授業づくりと並行しながら、探索的、探求的に検討されている事柄であり、いまだ決定的なものではないが、仮説的には以下のように考えている。

グローバル・スタディーズの見方・考え方は、第一義的には、様々な事柄を、地球規

模の事物や事柄のつながりのなかで理解する、という見方・考え方である。先にも述べた通り、わたしたちのごくごく日常的な場面においても、それを構成する事物や事柄は、一つの地域や一つの国といった領域のなかで完結してはいない。食卓にならぶ料理の材料や、普段着の素材が、遠く地球の裏側から運ばれてきたものであったりすることは、決して珍しくも、また誇張された表現でもない。まして、もはやわたしたちの日常生活に欠くことのできないインターネットは、世界を高速でつないでいるのである。様々な事物や事柄を地球規模のつながりのなかで理解することは、わたしたちが世界を理解する仕方として、とりわけ現代において重要な見方・考え方にならなければならない。

そして、この第一の見方・考え方を突き詰めようとするれば、それは必然的に、ひとつながりのグローバル世界を歴史的な厚みを伴ったものとして理解するということになる。これが二つ目の見方・考え方である。例えば「平和」を主題とする学習、より具体的には、中東地域の紛争についての学習をしよう。その場合、事柄を理解するには、現在の共時的な世界の構図を理解すると同時に、紛争にいたった歴史的経緯を学習することが欠かせない。学習者はそこで、一つのグローバルな事象が、民族、宗教、文化、経済、政治体制、国家間の利害その他様々な要素が、数十年、数百年の単位で折り重なったものとして生起していることに必然的に触れることになる。

そして最後に、以上2つと関連しつつ、グローバルな事物や事柄を規定する価値観、またそれらの葛藤に注目して物事を理解すること、さらに、望ましいグローバル社会のあり方という点にみずからの意見を持つ、という点を、グローバル・スタディーズの第三の見方・考え方として挙げておきたい。これは、やや抽象化して言えば、第一、第二がグローバル世界を理解することに重点があるのに対して、より主体的にグローバル世界を生きること、その担い手として参画することを準備する、という意図がある。しばしば言われる通り、グローバリゼーションは、人々の出会いを加速し、新たな価値を創造し、より多くの人があるつながりの恩恵を享受する可能性を拓くが、他方でそれらは、地球規模での格差や貧困、抑圧、排除などといった負の可能性と背中合わせである。他者を理解し、尊重し、また困難に共同で対処するグローバル世界のよき担い手を育てるという視点が、ここに示されている。

ただし、ここまでの叙述で明らかのように、これらの見方・考え方の育成は、特定の既存の教科のなかで完結するものではない。そしてこの点にこそ、従来の教科の枠組みを尊重しつつも、それらの教育／学習活動を独自に「括り出して」、それらを相互に有機的に連携させることで生み出される独自のスコープとシーケンスとしてのグローバル・スタディーズの、必要性和必然性が明らかになる。換言すれば、グローバル・スタディーズは、これらの仮説的な見方・考え方を軸に、既存の教科の教育／学習活動を吟味・再編することで創り出された教育／学習活動の領域なのである。

*

このことを確認したうえで、本節の最後に、以上のグローバル・スタディーズのねらいを達成するために組織された、「島」と呼ばれる3つの主題別授業群（およびそれらを開発するユニット）を紹介しておきたい。詳しい説明は後述することになるため、ここでは3つの概略をごく簡単に示すのみに留める。

(1) グローバル・ヒストリー

グローバル・ヒストリーとは、事物や事柄をグローバリゼーションという現象の歴史的広がりの中で理解するための、主題別授業群である。社会科歴史的分野を中心としつつも、生活科、国語科の古典学習、家庭科など関連する諸教科の学習活動に、最新の歴史学の成果を織り交ぜながら授業づくりが行われている。グローバル・スタディーズの見方・考え方からいえば、グローバル世界を歴史的に理解するという固有性を支える部分といえる。

とくに歴史分野において「触れる」「嗅ぐ」「聴く」など身体文化についての学習活動が多く展開されているのは、一つの特徴といえるだろう。身体文化についての歴史的アプローチは、最先端の歴史学の動向とも関連するところである点は強調しておきたい。

(2) グローバル・イシュー

グローバル・イシューは、事物や事柄をグローバリゼーションという現象の共時的な、言い換えれば現在進行形の形で理解するための、主題別授業群である。グローバル・スタディーズ全体のなかでは導入的ともいえる授業が含まれる一方で、次に示すグローバル・エシックスとも共通する価値葛藤の側面もカバーしている。したがって、グローバル・スタディーズの見方・考え方という点から言えば、様々な事柄を、地球規模の事物や事柄のつながりの中で理解するを中心としつつも、ときに、その背後になる価値の問題も扱う発展的な授業も含まれている。

授業としては、「環境」「平和」のほか「伝統文化」など多様なものが含まれており、間口の広い「島」として機能している。

(3) グローバル・エシックス

グローバル・エシックスは、グローバルな事物や事柄を規定する価値観またその葛藤に注目して物事を理解する、さらに、望ましいグローバル社会のあり方にみずからの意見を持って関わるという見方・考え方を軸に構成された島である。とくに小・中学校段階では、新しく発足した「特別の教科 道徳」の新しい授業づくりと連動するかたちで、既存の「道徳の時間」の授業が、価値葛藤などの見方・考え方を軸に再編されて提案されている。その他の教科としては、国語科や社会科の授業を再編したものが目立つ。具体的な学習目標の類型として、「人類共通の価値に気付く」「価値葛藤を経験する」の2つに大別されている。

4.3 グローバル・スタディーズの目標と評価

浜田麻里

4.3.1 グローバル・スタディーズの目標

4.1 で述べたように、グローバル・スタディーズの目的は「暮らしている地域や自国及び世界の国々の歴史や文化について広く深い知識をもつとともに、母語や国際共通語としての英語を活用して、多様な価値観や文化的背景をもった人々と対話し、協働して様

々な課題を解決しようとする人」を育成することである。

これを教育活動に落とし込むためには、それぞれの授業内容にあわせて、また子どもの学年に応じて、具体的に子ども達にどのような内容を習得させたいか、あるいは、どのような能力を育成したいかを具体的な目標として設定する必要がある。

ことにグローバル・スタディーズが目指したのは、幼稚園から高校までの系統的な人材育成プログラムを開発することである。

グローバル・スタディーズの関連領域である国際理解教育等の分野では、これまで様々なカリキュラムが提案されており、大津（1994）、藤原（1994）、多田（1997）等がある。しかし、森茂（2015）も批判するように、これらは学習内容を各学年にどう配列組織し、小・中・高を通して全体としてどのような国際理解教育のカリキュラムを構想するのかというシーケンスについては論じていない。森茂・鈴木（1993）は生活科・社会科における学年を通した国際理解教育のカリキュラム構想を提案しているが、小学校段階に止まっている。

最近では大津（2015）が国際理解教育の内容構成を小学校から高校以上までの学年にあわせて学習領域とキーワードで掲げている。学習領域としては「A 多文化社会」「B グローバル社会」「C 地球的課題」「D 未来への選択」が設定されており、文化理解からシステムとしてのグローバル社会の理解まで幅広く扱っている。とくに「D 未来への選択」では、市民意識や社会参加のように態度に含まれる項目や実際に行動をとることまでを目標としている点が魅力的である。また、発達段階についても、内容「相互依存」を例にとると、小学校低中学年では食べ物などの具体的なモノやヒトを通じたつながりからスタートし、高校以上でコトとしての紛争や地球温暖化を扱う等、発達段階にあわせて扱う内容を選択している点も大いに参考になる。ただし、この内容構成案では学習内容がキーワードで挙げられているが、「どのようにして学ぶか」については具体的な提案がないこと、また目標については全学年を通した目標として示されており、発達段階に応じた目標設定はなされていない。また、現行の学習指導要領との関連性が明確ではないため、具体的な授業の中で体系的に実施することはけっして容易ではない。同様に、国際 NGO である Oxfam が定期的に公表している“Education for Global Citizenship: A guide for schools”（最新版は Oxfam (2015)）も包括的である点、発達段階を見通している点は高く評価できるが、日本の学校教育の教育課程に移植するにはかなりの努力と工夫が必要である。

そこでグローバル・スタディーズでは、これらの先行研究を踏まえつつ、あらたに発達段階毎の目標を設定することにした（表 4-1）。京都教育大学では幼稚園から高校までの附属学校園が揃っている。その強みを活かし、幼稚園から高校まで、さらに特別支援学校も加えた全附属学校園との共同により、目標を作成した（ただし、特別支援学校については、各児童生徒の発達状況は一様でないため、一律の目標は設定しない）。

学習指導要領の中でも学校段階を越えた学びの接続が強調されており、グローバル・スタディーズの系統的な目標は学校段階を超えたカリキュラム・マネジメントのツールとしても活用が期待できるだろう。以下、各発達段階の特徴を概観する。

表4-1 グローバル・スタディーズ 発達段階別 目標

		グローバル・スタディーズ全体の目標		
		<p>暮らしている地域や自国及び世界の国々の歴史や文化について広く深い知識をもつとともに、母語や国際共通語としての英語を活用して、多様な価値観や文化的背景をもった人々と対話し、協働して様々な課題を解決しようとする人。</p>		
幼稚園・小学校低学年		<p>ブレ・グローバルの目標（3つの島は未分化）</p>		
		<p>自分が暮らしている地域や現在の時代と異なる地域・時代があることに気づく。日本語や外国語を使ってコミュニケーションすることを楽しんだり、人によって感じ方が違うことを楽しんだり味わったりする。また、自分の生活がさまざまな人々によって支えられていることに気づく。</p>		
		グローバル・ヒストリー全体の目標	グローバル・イシュー全体の目標	グローバル・エッセンス全体の目標
		グローバル化という現象を、歴史的時間軸（通時性）のなかで多角的に理解する力を養う。	グローバル化という現象の現状を理解し、多様な他者と共同しながら解決しようとする力を養う。	グローバル化という現象の深い理解を踏まえて、そこで生起する諸問題を乗り越えるための価値を探索する。
全体の目標	<p>自分が暮らしている国や地域の歴史や文化について理解する。日本語や外国語によるコミュニケーションを通して他者との関係を構築することができる。グローバル社会に見られる課題を知り、課題に対するさまざまな捉え方があることを理解したうえで、課題の解決に向けて自らの関わり方を判断することができる。</p>			
各島の目標	<p>自分が暮らしている地域や国が、なぜどのような世界の中の地域とつながっているのか（あるいはつながることを拒んだのか）を理解することができる。</p>			
小学校 中・高学年	<p>感じ方、考え方の異なる人と交流したり、さまざまな文化について理解し、自身のもの見方を広げる。また、自分が暮らしている地域、日本や国際社会の仕組みや社会的課題を理解し、それに対する自分なりの考えをもち、表現することができる。</p>			
全体の目標	<p>世界のさまざまな地域や国との交流が歴史的にどのような方法で行われてきたか、またその結果、成果や課題がどのように生じてきたかを理解し、多面的・多角的に捉えたいうえで、解決の方法を判断することができる。また、考えたことを日本語や外国語を用いて他者と交流することができる。</p>			
中学校	<p>世界の諸地域間の交流がどのようなように促進され、密度を増すようになったのかを理解することができる。</p>			
全体の目標	<p>グローバル化する世界の現状を歴史的な視点から読み解き、課題を多角的な視点から捉えることができる。また、平和、寛容、包摂、人権等の価値観を踏まえ、価値の対立を超えて、批判的に思考、判断し、解決を構想することができる。</p>			
各島の目標	<p>グローバル化する世界の問題についてグローバルかつ歴史的な視点から総合的に理解することができる。</p>			
高校	<p>グローバル化する世界的現状を理解し、課題を多面的・多角的な視点から批判的に考察する。また、よりよいグローバル社会の実現のための方策について議論し、自分自身はどのようにそれに関わることができるのかを考える。</p>			

（発達段階は多様。対象児童生徒の発達に合わせて目標を設定）
特別支援学校

(1) プレ・グローバル (幼稚園・小学校低学年、特別支援学校)

幼稚園から小学校低学年までは、まだ「世界」や「歴史」といった概念の認識が十分発達していないことが考えられる。そこでこの段階を「プレ・グローバル」と位置付け、自身の直接的体験を手がかりに、自己と他者との違いを楽しんだり、自分が普段暮らしている地域や時代と異なる地域や時代があることに気づいたりすることを目標とした。

この段階での直接体験を通じた共感的な理解が、小学校中学年以上で異文化を受け入れる態度や、グローバルな課題を共感的に理解することの土台となる。

(2) 小学校中・高学年

この段階からいよいよ3つの島を設定した学習が開始する。中学年では自分の地域の学習が始まり、小学校の最終段階の6年生では、あくまでも自分自身とのつながりを前提にしてではあるが、世界の国々やグローバルな課題についても学習する。また、外国語を用いた活動も始まる。英語に限らず、自身の母語とは異なる言語によるコミュニケーションの体験はグローバル・スタディーズとしても可能性を秘めている。

(3) 中学校

中学校の段階では、認識が発達し、物事を他者の視点からも捉えることができるようになる。そのため、この段階では事象を多角的に考察したり、異なる価値観を持つ他者との対立について考えたりする経験が求められるだろう。

(4) 高校

高校の段階では総合性および価値の対立の超克がキーワードとなる。また、グローバル社会の中で「よりよく生きる」市民として、グローバル化を含む諸事象に対して、批判的に思考することも、高校段階には求められる。

実際に各単元、各授業の目標を設定する際には、以上の発達段階の目標を参照しつつ、各授業の教科あるいは領域として設定された内容の学習を通してどのような力が養われるかを検討し、具体的な目標を設定することになる。

4.3.2 グローバル・スタディーズの評価

近年、日本の学校教育の中では「指導と評価の一体化」がすでに定着しており、グローバル・スタディーズももちろん例外ではない。

指導においては、設定された具体的な目標に照らして、子どもの学習状況や到達度を把握するため、学習の成果物を収集することが求められる。体系的に収集された資料に基づく評価結果は、次の段階の指導の改善に活用される。

グローバル・スタディーズにおける評価の在り方を考える上で、井上・樋口・植山(2018)が大きな手がかりを与えてくれる。そこでは、本プロジェクトの一環として小学校3年生国語科「ちいちゃんのかげおくり」で戦争や平和についての思いをもつことを意図して授業が行われた。授業前と後で、イメージ・マップを用いて戦争に対する子ども達の思考がどのように変容したかが検討され、知識が増大しているだけでなく、知識相互の

関連づけも体系化されていることが明らかになったという。また、イメージ・マップを共有したり、他のワークシート等とともに冊子にまとめたりすることで、児童自身が自分の思考の深まりを確認したり、捉え直したりすることにもつながっている。コンセプトマップが深い学習の評価ツールとして有用であることはすでに指摘されているが（田口・松下 2015）、このように多様なツールを用いて学習の成果を可視化し、評価に活かす方法を検討する必要がある。

非常に興味深いのは、単元開始時には戦争について「ミサイル」「ばくだん」などの言葉が多く「ぶきをつかう」ことを中心に考えていた児童が、授業後には「死んでしまう」「こわい」という言葉を出し、「つらい」というキーワードが重要だと考えるようになったり、当初から「ぜったいにしないでほしい」という言葉を挙げていた児童が、授業後には戦争が生じる背景まで思いを深めていたりするなどの多様な変容が確認できたことである。グローバル・スタディーズによる学びや発達の有り様は個々の児童生徒によって異なっており、増えた知識の量の多寡による評価や「～ができるようになる」といった技能獲得的な観点からの発達観は馴染まない。さらには、ルーブリックによる評価ですら、一律的、段階的な尺度を前提としているため、こういった学びを評価することは難しい。グローバル・スタディーズの評価において、このような学びをいかに評価していくのか、引き続き検討が求められている。

参考文献

- 井上美鈴・樋口とみ子・植山俊宏(2018)「文学作品の単元展開における子どもの見取り—思考の変容をとらえる—」『京都教育大学教育実践研究紀要』18, pp.193-202.
- 大津和子(1994)「グローバル教育カリキュラムの構想：中心概念・技能・態度・単元」『北海道教育大学紀要』第一部. C, 教育科学編 45(1), pp.193-201.
- 大津和子(2015)「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編(2015) 日本国際理解教育学会(2015)『国際理解教育ハンドブッカーグローバル・シティズンシップを育む—』明石書店
- 藤原孝章(1994)「グローバル教育の学習内容とその実践事例について—高校・国際教養科目におけるカリキュラム開発の考察と課題—」同志社大学文学部教育学研究室『教育文化』3,
- 森茂岳雄・鈴木克彦(1993)「小学校生活科・社会科における国際理解教育カリキュラムの実践構想」『茨城大学教育学部教育研究所紀要』25,
- 森茂岳雄(2015)「カリキュラム開発の先駆」日本国際理解教育学会編(2015)
- 田口真奈・松下佳代(2015)「コンセプトマップを使った深い学習—哲学系入門科目での試み—」松下佳代（編著）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
- Oxfam(2015) “Education for Global Citizenship: A guide for schools.” <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>

5 グローバル・スタディーズの授業づくり

5.1 グローバル・ヒストリーの授業づくり

齊藤 恵太

はじめに

以下ではグローバル・ヒストリーという「島」の構想と実際の授業づくりについて解説する。それにあたって、本プロジェクトにおけるグローバル・ヒストリーとは何なのかという点について、まず専門の歴史研究における動向との関わりのなかで簡単に確認する。そのうえで、歴史研究の成果を教育の現場と接続するにはどのような方法がありうるのか当初の本プロジェクトの構想を示したうえで授業実践例を紹介したい。

5.1.1 グローバル・ヒストリーとは何か

歴史を学ぶ営みは、過去に起きたことを知ったり暗記すること自体が目的なのではない。本プロジェクトのグローバル・ヒストリーに限らず、歴史に関する一般的な前提として、まずこの点を明記しておきたい。歴史学が直接の研究対象とするのはたしかに過去の出来事だが、それは現在の私たちの立ち位置を長い時間軸の中で定位し、未来について考えるためである。そしてその際に重要な意味を持つと考えられているのがグローバル化という事象である。

現代のグローバル化の特徴は、人やモノ、情報が国境を越えて高速で行き交うところにある。それにともなって日本でも、様々な出自の人やモノに触れ、交流する機会が増えている。いいかえれば、生活の様々な部分が国外・海外の動向と関係し連動していることを意識せざるをえなくなっている。こうした状況をより根本的に理解するためには、いま自分たちが生きている時代だけを見渡すだけでなく、グローバル化がいつどのようにして始まったのか、また過去と現代世界にはどのような異同があるのかを歴史的な時空間のなかで考える必要性が高まってきた。それにあたって、国別・地域別の時系列をいわば束ねることによって「世界史」とする従来の歴史教育では不十分とされ、広域的かつ境界横断的な歴史へのアプローチが模索されてきた。その一つがグローバル・ヒストリーである。

1990年代、東西冷戦が終結しグローバル化が加速度的に進展するのと並行して、英語圏、特にアメリカで *global history* という術語が用いられるようになった。英語圏以外の地域で *global history* に類する単語と概念が頻繁に用いられるようになったのは2000年代に入ってからのことである。これにはドイツやフランスをはじめとする大陸ヨーロッパ諸国に加え、アジアでは中国や日本が当てはまる。日本では2000年代の後半から本格的に注目を集めるようになり、2010年代に入ると、大学や研究機関で「グローバル・ヒストリー」の語を用いた共同研究や講義、講演が盛んに行われるようになった。

このようにグローバル・ヒストリーは概念自体が新しく、既存の「世界史 *world history*」との違いも含めて、はっきりした定義があるわけではない。目下のところ、世界各地の研究者が、それぞれの立場から問題提起をし試行錯誤している段階にある。とはいえ、日本における当該分野を牽引してきた秋田茂によれば、グローバル・ヒストリーの特徴はさしあたり次のように整理できる。

まず一般的な特徴として、グローバル・ヒストリーは一国史の枠組みを超えてユーラシア大陸や南北アメリカなどの大陸規模、あるいは東アジア・海域アジアなど広域の地域を考察の単位とする。「国」を扱う場合も、国際的な政治秩序・経済秩序の形成と変容などの問題に目が向けられる。研究課題として特に注目されているのは、古代から現代にいたるまでの諸文明の興亡や、中華帝国（例えば明・清）、ムガル帝国（インド）、オスマン帝国（トルコ）、あるいはヨーロッパ諸国の海洋帝国のような広域的支配をめぐる問題である。また華僑や印僑（インド人移民）などをはじめとする商人のネットワーク、奴隷貿易、移民労働者など、国境や地域をまたぐ人の移動、さらにヨーロッパの海外進出にともなう植生・生態系・環境の変容など、生態学・環境史に関する問題も注目されている。

こうした動向から読み取れる共通点は、従来の一国史的な考察の枠組みを相対化し、広域を視野に収めた新たな枠組みを構築することである。そして地域間の比較と相互連関を問う視点が重視されているといえる。

5.1.2 授業としてのグローバル・ヒストリー

以上の研究動向を踏まえたうえで、本プロジェクトにおけるグローバル・ヒストリーでは、特に境界横断的な人やモノの交流史を授業づくりの軸においてきた。具体的には、社会科の歴史分野と家庭科、理科、技術科等の連携を念頭に「さわれる歴史」を企図してきた。その構想をまとめると以下ようになる。

1. 既存の歴史教育が主に数十年単位の政治動向に着目するのに対し、本プロジェクトのグローバル・ヒストリーでは数世紀以上にわたる長期的な過程に目を向ける。
2. 日本や世界各国の内部の動向よりも、ユーラシア大陸、インド洋世界、地中海世界など、陸域、海域世界全体の構造的な特徴や変化に目を向ける。
3. 人やモノの移動を通じて諸地域が相互にどのような関連した動きを示したか、諸地域間の関係や相互の影響に目を向ける。
4. 以上の問題について、動植物・食料・道具の伝播など、児童生徒にとって身近で理解しやすいテーマ、できれば文字通り「触れる」ことのできるテーマから始め、さらに宗教や移民、搾取や環境変動といった現代に続く難問への歴史的アプローチを図る。
5. こうしたアプローチを実現するため、社会科、家庭科、理科、技術科、道徳科などの連携を図り、児童生徒が長期的・広域的な歴史過程や各地域の相互連関を意識・理解できるようになることを目指す。

具体的な授業のモチーフおよび、各教科の連携に関しては、例えば前近代を想定して当初は以下のように構想した。

歴史的に見た場合、グローバル化自体は最近になって始まったことではない。古くはモンゴル帝国の時代から、遅くとも15世紀後半以降の大航海時代から、人やモノの移動と交流は徐々に地球規模で営まれるようになった。ではグローバル化の初期には、どのような交流や交換がなされたのか。そもそもなぜ交流や交換が始まったのか。私たちの身の周りには、それを考えるための材料がたくさんある。香辛料や砂糖、コーヒーやお茶、絹製品や綿製品、これらはいずれも現代人にとっては当たり前のモノだが、歴史的には、グローバル化の動因とみなしうるほど渴望されたモノである。

香辛料がない頃の料理を実際に食べてみたり、綿織物が一般化する以前の、ざらざらの

服に実際に「触れて」みることで（家庭科）、グローバル化の起点について肌で感じ、考える機会を作りたい。また、星を使った位置測定の知識（理科）や、蒸気機関などの技術（技術科）は、グローバル化がどのように加速していったのかを具体的に理解するための手がかりになりうる。教える事柄を増やすよりは、家庭科や理科、技術科等で既に教えていることを互に関連づけることによって、グローバル化という事象に対する児童生徒の感度を高め、理解を深めさせていく方法を模索したい。本プロジェクトにおけるグローバル・ヒストリーはこうした構想から出発した。

5.1.3 実際の授業づくり

以上の構想を踏まえて、実際に附属学校園との協働で2018年度に行った授業は次の通りである。

- ①「近世の日本：ヨーロッパ人の来航と信長」秋山雅文（中学1年社会）
- ②「わたしたちの京都府：宇治茶が海外で飲まれている理由を考えよう」大島彰央（小学4年社会）
- ③「古典を科学する：鏡」川井亮・岡本幹・佐古孝義（高校1年）
- ④「つくって食べよう！アジアごはん！」～ブータン編～」平元妙佳（特支小学部）

これらの授業の全体的な特徴として、構想で挙げた5つの特徴のうち特に4、5に合致する授業が多いことが挙げられる。①「近世の日本」以外の三つの授業はこれにあてはまる。

例えば②「わたしたちの京都府」の授業では、日常的で身近な飲料としてのお茶（宇治茶）を題材とし、その産地や製法だけでなく海外での需要と海外からの歴史的な伝播に目を向けることで、より具体的に日本と世界（ここでは台湾）のつながりを学ぶ機会が設けられていた。

同様に食べ物という題材を用いたのが④「つくって食べよう！」の授業である。これはブータンの料理を実際につくり食べる経験を通して、自国や他国の文化の異同を知り、食と歴史への関心を高める試みとして位置づけられる。また従来の一国史観では「国」という抽象物を踏まえなければならなかったため小学校の低学年では歴史へのアプローチが難しかったが、具体的なモノから入ることで新たな可能性が開けたといえる。

また③「古典を科学する」の授業で題材となったのは鏡というモノである。国語（古典）、英語、化学を横断したこの授業では、まず古典の知識を用いて文献を精読し、「鏡」が各時代に持った社会・文化的役割の比較を行った。さらに西洋の歴史で「鏡」が登場するエピソードなども紹介することで鏡の役割の違いの東西比較が試みられた。それらを踏まえたうえでの理科の授業では、青銅鏡と現代の鏡をそれぞれ実際に製作することによって、古典で理解した内容を実際に「触れて」体感し、理解をいわば立体化するという試みがなされた。

これらの実践例は、ともすると抽象的になりかねない長期的・広域的な視野を持つ歴史を、モノおよびそれに対する味覚、触覚、視角などの五感を駆使して具体的に理解し関心を持たせるための試行錯誤として位置づけられる。

他方で①「近世の日本」の授業は、構想の3（地域間の連関）に軸足を置いている点に特徴がある。この授業では戦国期日本の国のかたちをめぐる国内問題と、鉄砲伝来やキリスト教伝播というグローバルな問題との関わり合いを、シミュレーションゲームを通じて

当時の人々の視点から考えさせることに成功していた。歴史上の出来事にゲームを通じてコミットさせるという点で極めてユニークな授業であり、仮想とはいえ生徒に時代状況を感じさせ、関心を引き起こすという点で当初の構想の枠を超えた可能性を示す授業だったといえる。

参考文献

- ・秋田茂「グローバル歴史の挑戦と西洋史研究」『パブリック歴史』第5号、34～42頁
- ・大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』大阪大学出版会（2014）
- ・水島司『グローバル・歴史入門』（世界史リブレット127）山川出版社（2010）
- ・羽田正『グローバル化と世界史』（シリーズ・グローバル歴史1）東京大学出版会（2018）

5.2 グローバル・イシューの授業づくり

浜田麻里

5.2.1 グローバル・イシューの授業の考え方

グローバル・イシューとは、事物や事柄をグローバル化という現象の共時的な、言い換えれば現在進行形の形で理解するための、主題別授業群である。また単なる理解に終わらず、その原因の理解を踏まえて、それぞれの発達段階なりの解決策を構想したり、構想した結果を交流したりすることまでを学習のプロセスに含んでいる。

（1）授業の考え方①システムとしての世界を理解する

2.1 で述べたように、グローバル化は政治、経済、文化などの活動が国家間の境界を越えて、地球規模で一体化していく現象で、その本質は「インターリンケージ」にある。そのため、遠く離れた国や地域で起こったことが別の国や地域に影響を与える。

このような状況の中で様々な課題を解決しようとする人材を育成するための教育として、グローバル・イシューでは、まずはグローバル化という現象やその結果として生じている様々な課題の現状を知ること、さらには、グローバルな課題が様々な要因が相互に関連し合っているという「仕組み」の理解を目指す。

ことにグローバルな課題を、その解決を志向して理解しようとするならば、自分自身の立場や日本という国の利益からのみ捉えるのではなく、様々な境遇にある人びとの立場や視点を踏まえて、多面的・多角的に分析する力が求められるだろう。例えば、地球温暖化に端的に見られるように、一つの場所で排出された温室効果ガスが地球全体の環境に影響を与えるが、地球温暖化対策においては、先進国と開発途上国との利害関係が影を落とす。双方の立場を考慮せずに課題を解決することは不可能である。

(2) 授業の考え方② 自分事として受け止める

また一方で、課題を自分の立場や利害から離れて多面的・多角的な観点から分析すると同時に、他人事ではなく「自分事」として受け止め、その解決策を模索する態度も求められる。

2015年の国連サミットで採択されたSDGs(持続可能な開発目標)は、持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現を目指す国際目標である。SDGsの前身であるMDGs(ミレニアム開発目標)は、発展途上国を対象として目標が設定されていた。SDGsでは先進国を含め、全ての国が行動すること、政府だけでなく、企業、教育機関など全てのステークホルダーが各々その役割を果たすことが期待されていること等が特徴である。それはとりもなおさず、開発目標がターゲットとする課題は相互に関連しており、統合された解決が必要だからである(国連2015)。例えばアフリカの貧困という、自分とはかけ離れた遠い問題であるようにとらえられがちであるが、そこには先進国の生産活動の影響で生じた気候変動が干ばつなどを起こしていること、グローバル企業が途上国で生産される製品に対して公正な対価を支払わないことで、我々が安価な商品を手にできていること等、我々先進国側の人間の生活の豊かさの裏返しとして途上国の貧困が引き起こされている実態があり、我々も責任の一端を負っていると言えるのである。グローバルな課題の解決のためには、全ての人々が自分もその解決のための責任を負っていることを認識し、課題を「自分事」として受け止め、その解決に積極的に関わっていく必要がある。

(3) 授業の考え方③ 多様性を受容する

また、様々な課題を解決するためには、多様な価値観や文化的背景をもつ人々との対話や協働が求められる。いま日本では内なるグローバル化が急速に進展しつつある。2019年4月からは、外国人労働者受入れが拡大されることにも象徴されるように、日本から一歩も出なくても、日々多様な文化や価値観を持つ人々とともに暮らしていくことがあたりまえの時代が到来しようとしている。したがって、文化の異なる人々と協働できる力は、グローバル・エリートのみ求められるものではなくなっている。

これまでグローバル人材をめぐる多くの議論の中で、グローバル人材に求められる力として「異文化理解」が重要であるとされてきた。「異文化理解」というのはおそらくマジョリティの日本人とは異なる文化や考え方が存在することを知り、その考え方とはどのようなものかを知るということを意味していたと思われる。これは、旧来の国際理解教育によく見られたような3F(food、fashion、festival)と揶揄される文化の表面的な違いにのみ着目した学習や、また珍奇なものを博物館的に収集したりするアプローチに陥りやすい危険性をはらんでいる。また「文化の理解」は、「在住外国人にはもっと日本の文化を理解してほしい」という言い方に表れているように、マイノリティがマジョリティの文化を学び、それに同化することが期待される文脈で使われることも多い。

一方、英語のintercultural understandingの文字通りの意味を考えてみよう。"intercultural"とは"inter-" cultural、すなわち文化と文化の間を意味する。つまりintercultural understandingは「異文化の理解」ではなく「文化と文化の間の理解」という意味になる。

つまり、intercultural understanding とは、他者の文化そのものを理解することよりむしろ、文化が異なることは当然の前提として踏まえたうえで、異なる文化を持つ人々同士の間でどのように理解を構築していくかという点に焦点があることばなのである。もちろん、文化の異なる人々との間で効果的にコミュニケーションを行うためには、相手の文化への配慮が求められるが、そもそも世界中の全ての文化をあらかじめ知っておくことは不可能である。そのため、コミュニケーションを行いながら、オンラインの状況で文化のずれを発見して調整を行ったり、コミュニケーションを通して相手の文化を学んでいったりする能力の方がより重要である。

このような視点は、これまでの表層的な国際理解教育において見落とされがちであったと言える。そして、グローバル・ 이슈がぜひとも取り上げたいと考えるものである。もちろん、そのための基礎として、まずは多様性の受容、すなわち多様性に対して開かれた態度を身に付けることが重視される必要があるだろう。

以上のような基本的な考え方を踏まえて、今年度開発された授業には以下のような特徴がみられた。

5.2.2 開発された授業の特徴

開発された授業は次のように大きく3つの特徴をもつものであった。

(1) 授業の特徴① グローバルな課題の理解と解決に重点を置いた授業

グローバルな課題の理解と解決に重点を置いた授業として 2018 年度に開発された具体例としては、小学校 6 年社会科「世界の中の日本」（授業者：若松俊介）、中学校社会科公民分野「国際社会の課題と私たちの取り組み」（授業者：三間英孝）がある。この二つの授業はグローバルな課題を小学校高学年と中学校という異なる発達段階で扱うという点でそれぞれの特徴がよく表れていた。小学校 6 年生では自分で選んだ SGD の課題について調べ学習を行って解決策を提案した。小学校段階では原因の分析や解決策など不十分な点はあるものの、自分自身の課題ととらえて共感的に解決に取り組む姿が印象的だった。一方、中学生段階では、共感的な理解は難しくなるため、ソマリアの貧困の構造を日本にも当てはめ、身近な地域で行われている子ども食堂の取組への理解を深める工夫が行われていた。子ども食堂運営者へのインタビュー動画で生の声が聞けたことが、課題を自分事としてリアルに捉えることに大きく寄与していた。

また、同じエネルギー問題を扱った中学校社会科公民分野の「再生可能エネルギーの可能性とその課題」（授業者：和賀圭史）、中学校理科「科学技術の利用—エネルギーミックス」（授業者：秋月康平）では、それぞれ社会科と理科という異なる見方・考え方を働かせつつ同じ課題を考えることで、多角的な見方につながっていた。

(2) 授業の特徴② 異なる文化の価値を感じることに重点を置いた授業

プレ・グローバルの実践として行われた幼稚園の「ALT」（保育者：長島茉衣）は異なる文化の価値を感じることに重点を置いた例である。この実践では、英語活動で普段からお世話になっている ALT に、出身国であるアフリカの写真をスライドで見せてもら

いながら、子どもなりに持っているアフリカに関するステレオタイプがあてはまらないことを ALT と保育者の話から理解した。またその後、ALT の出身国の子どもの遊びを体験し、自分たちが運動会に向けて練習したソーランを ALT に教える等の活動を行い、異なる文化があること、また異なる文化を楽しむことを通してそのよさを体験することなどが行われた。普段から親しんでいる ALT がリソース・パーソンとして活躍し、プレ・グローバルとしての共感的理解を促す多くの工夫がなされていた。

(3) 授業の特徴③ 異なる文化背景の人々との相互理解の構築に重点を置いた授業

発達段階が進むと、異なる文化を共感的に捉えることを前提として、さらに異なる文化の背景を持つ人々とのように相互理解を構築し、協働を進めるかという力を養うことが重要になってくる。2018 年度に高校で実施された授業は、いずれもこの課題に挑戦しようとするものであった。

高校英語・古典の合科的授業として実施された「和歌を英語で訳そう」（授業者：佐古孝義（英語）・境倫代（英語）・川井亮（国語）、オブザーバー：岡本幹）がユニークな取り組みとして挙げられる。この授業では、国語で学習した和歌の中から、各グループで 1 つを選び、その歌の背景や心情を解釈した後、英語で詩として表現し直したものを、全員で鑑賞・検討し、日英の表現の仕方、物事の捉え方の差異について理解を深めた。また後半では、英詩を再度和歌に訳し直すオリジナルの和歌を解釈したうえで、それを脱構築し、英語で再構成しようとしたときに、日本（人）のものの捉え方の相対化や、表現内容をよりグローバルな視点で捉え直しながら表現することが求められる。この活動を通して、古典語や英語の文法や語彙の学習が「真正な学習」へと転化していくこと、また生徒同士で様々な表現を工夫する中で、自然に探究的な学びが起こっていたことが興味深い。

また同じく高校では英語・物理の合科的授業として「ニュートンを題材にした教科横断型授業」（授業者：佐古孝義（英語）・岡本幹（理科））も行われた。ニュートンについての英文の記述を読み、また、そこに登場する『プリンキピア』の運動法則について書かれた部分の英訳を読み、現代日本の物理教科書における記述との違いについて考えた。また後半では、ニュートンの科学に対する姿勢、研究への情熱を改めて読み解くことから、グローバル・イノベティブ・リーダーとして必要な資質の一端を考え直すことも行われた。世界の「ユニバーサル・ランゲージ（世界共通言語）」と言っても過言ではない物理法則について、その時代文脈というローカルな側面を理解し、また一方で、心理学の研究成果を踏まえて、時代や文化を越えて普遍的に研究者に求められる姿勢について考えることが試みられていた。複数の学問領域での成果を交差させることによって、「物理学」という営為を多面的・多角的に理解しようとする野心的な試みになっていたと言える。

5.3 グローバル・エシックスの授業づくり

神代健彦

5.3.1 グローバル・エシックスの基本モチーフ

ここでは、グローバル・エシックスという「島」の基本的なモチーフと実際の授業づくりの概要について説明しておきたい。

先にも述べたが、グローバル・エシックスは、グローバルな事物や事柄を規定する価値観またその葛藤に注目して物事を理解する、さらに、望ましいグローバル社会のあり方にみずからの意見を持って関わるという見方・考え方を軸に構成された島である。背景には、グローバリゼーションがもたらす様々な出会いが、しばしば人々に緊張や葛藤をもたらすという現代グローバリゼーションの理解がある。

重要なのは、そのような緊張や葛藤が、決して遠い外国の出来事ではなく、むしろ、子どもたちの生きるローカルな現実と地続きであること、それゆえに、すべての子どもにとって保障されなければならない学習活動であるという点である。例えば、わたしたちの身近にある生活用品は、しばしば、公正でなかったり、人々の暮らしや環境に著しい負担やリスクを与えるような経済活動の産物である場合も少なくない。このときわたしたちは例えば、経済的な豊かさと公正な生き方という価値的な葛藤を迫られる。あるいは、わたしたちは現に、異なる歴史と文化、したがって異なる価値観を持つ人々と、日常的に接する場面も増えている。世界的な観光地・京都という地域性は、例えば、多くの外国人観光客とどのように関係を結んでいくか、という問題をリアルなものとするだろう。

このように、現にグローバル化しつつある世界を生きるため、とくにその価値の葛藤を受け止め、考え、議論し、乗り越える力量をつけるというのが、グローバル・エシックスのモチーフである。

具体的な授業づくりについて言えば、数として一定のウェイトを占めているのは、2018年から小中と順次完全実施された「特別の教科 道徳」を基礎として開発された授業群である。もともと道徳科においては、価値葛藤を主題とするモラルジレンマ授業などがある。これらを新たにグローバル世界における価値（葛藤）の観点から吟味・再構成したものが、グローバル・エシックスの授業の典型である。他方、道徳科のない高校段階においては、現代社会における国際理解の授業や、英語科におけるディベート授業をグローバル・エシックスの観点から再吟味するというチャレンジングな授業も開発されている。

全体を俯瞰して言えば、これらの授業はめあてや学習活動の種類によって、大きく「人類共通の課題に気付く」と、「葛藤する価値の間で考える」の2種類に整理できる。また、授業づくりの形式としては、教科書等に所収の既存教材を再吟味するパターンと、教材や主題自体を新しく開発するパターンがあった。以下、それぞれを簡単に説明しておく。

(1) 授業の考え方① 課題発見型（人類共通の課題に気付く）

グローバル・エシックスでは価値やその葛藤について扱うが、扱い方に関しては、い

くつかのパターンが想定できる。具体的には、ローカルな価値を生きる子どもたちをグローバル世界の価値と引き合わせる授業、それぞれの価値観を前提に考え議論する授業、といった具合である。課題発見型と課題解決志向型、とでも言えるだろうか。もちろん両者は1つの授業のなかに組み込まれている場合もあるし、逆にどちらかの観点が意識的に追求されている場合もある。

2018年度の授業で言えば、例えば、中学校社会科「アジア州」をベースにした、外国人（中国人）の文化や考え方についての学習（授業者：秋山雅文 教諭）が挙げられる。世界的観光地・京都に住む生活者として、観光客のマナーに複雑な感情を持つ中学生たちが、中国在住の日本人の方との（疑似）対話を通じて、みずからの内側にある偏見の可能性に気付くというスタイルは、それがグローバル世界における人類共通の課題であるという意味で、グローバル・エシックスの授業のなかでも課題発見型授業と呼ぶに相応しい。

また同じく2018年度授業のなかで、小学校5年生国語科「伝記を読んで、自分の生き方について考えよう」をベースとした授業（授業者：井上美鈴 教諭）も、課題発見型としてここで挙げておきたい。和歌山の実業家であり社会事業家でもある浜口儀兵衛の生き方について考えるこの授業は、やや抽象化して言えば、自然災害に対する実業家の社会的責任をどのように考えるか、という現実のグローバル世界においても重要な課題を、あくまで小学5年生の発達段階に即しつつ展開したものと考えることができる。

*

グローバル世界の担い手になるということは、そこで生じる課題・問題について、自分事としてコミットする、ということに他ならない。総じて、この課題発見型の授業群は、グローバルな課題について気付かせるという仕方で、グローバルな課題についてのコミットへと筋道をつくっていく基礎的な授業として位置づいている。

（2）授業の考え方② 課題解決志向型（葛藤する価値の間で考える）

先の課題発見型授業を、子どもたちがグローバルな課題に気付くことを促す導入的な授業とするならば、当然その発展的なものとして、課題についてより積極的に自分の考えを形成すること、あるいは、そうして形成した自分の考えを他者に共有しつつ鍛え上げていく、といった経験を保障する授業が考えられる。もちろん、課題解決志向型授業のなかに、課題発見的な要素が入ることは必然であるから、これらはあくまで授業者の意図においてどちらに力点があるかという便宜的な類型ではある。ともあれ、グローバル世界の価値の葛藤（コンフリクト）を意識的に組み込んだ授業群を、ここでは課題解決志向型と呼んでいる。

2018年度実施授業のなかでは、高校外国語科（英語）の「動物の権利をテーマにした討論授業」（授業者：佐古孝義 教諭）を典型として挙げておきたい。同授業は、「動物実験の禁止」の是非をめぐって、英語の資料を読み込んで分析したうえで、賛成・反対に分かれたディベートを英語で行うというものである。商品開発や研究活動における動物実験は、消費者の安全・安心や学術研究の発展に大きく貢献する一方で、動物をそれらの目的のもとに実験素材として使用するという倫理的問題を孕んでおり、容易に想像される通り、するどい価値葛藤を生じさせる。それらは国境を超えて行われる経済活動

や学術活動の領域で行われることから、間違いなくグローバルな課題であるが、するどく対立する価値葛藤を、高校生段階でいち早く経験させるという同授業は、典型的な課題解決志向型授業と言える。

ただし、屋上屋を架すことを厭わず付言すれば、ここで挙げる授業が高校段階のものであることは、中学校より下の段階でこの課題解決志向型の授業が不可能ないし不適切であることを意味しない。これまでの授業開発を踏まえて言えば、子どもたちのレディネスに対する十分な配慮があれば、少なくとも小学校高学年からこの種の授業を構想することは、十分に可能だと考えられる。

5.3.2 グローバル・エシックスの授業づくりのパターン

(1) 授業づくりのパターン① 既存教材・授業のバージョンアップ

グローバル・エシックスの授業づくりにおいては、しばしば、既存教科の教科書に収録されている定番教材を、グローバルな視点から再解釈することで、新しい授業を作り出すという手法がとられている。

典型例は、小学校2年生道徳科「小さないのち」（授業者：平岡信之 教諭）である。同授業は、道徳科検定教科書所収の「虫が大すきーアンリ・ファーブル」をグローバルな視点から再解釈したものである。この教材は、所収の教科書における扱いとしては、自然愛護を主題とした道徳教材であったが、平岡教諭は、自然愛護に加えて、教材中に表現されたファーブルの真理への探究心に注目することで、二つの主題を持つ葛藤教材として使用している。前者の自然愛護がグローバル世界における喫緊の課題であることは論を俟たないが、フランス人であるファーブルの探求心を扱うということも、真理への探究は人類共通の価値・財産であることを子どもたちに気付かせるという意味でグローバル・スタディーズの授業に相応しいと考えられる。

既存教材を教師の主体的な再解釈によってグローバルな教材へと再構築していくという手法は、「現実の子どもから」「具体的な授業から」構想するグローバル・スタディーズ、またグローバル・エシックスの授業という観点からも、非常に重要なものと言える。

(2) 授業づくりのパターン② 自作教材等による授業

既存教材の再解釈がグローバル・エシックスの基本的な型であるとするならば、自作教材によるものはその応用編として位置づくことになる。自作教材作成の労力は決して小さくないが、自作であれば、既存教材の質に左右されずにより主題に即した授業展開が可能になると考えられる。

2018年度実施授業における典型は、先にも触れた中学校社会科「アジア州」ベースの授業（授業者：秋山雅文 教諭）である。同授業の主要教材は、授業者の秋山教諭が中国在住日本人の方に特別に作成を依頼したコメント映像である。秋山教諭はこれを、生徒が選んだ選択肢によって異なる映像が流れる疑似対話的映像資料として再構成して使用した。この疑似対話プロセスのなかで、生徒たちが自然にみずからの中国人観について振り返るという仕掛けが施されていたのである。実施された授業においても、アジアを素材にみずからの内側にある偏見の可能性に気付くという主題ないし教育／学習目標は

おおむね達成されていたように思われる。

一般に既存教材は、その教材としての質も確かめられたものであり、授業展開のバリエーションが複数積み上げられている例も多い。しかしそれは、グローバル・エシックスという新たな枠組みのなかで必ずしもすっきりと当てはまるとは限らない。ここで述べたような自作教材等による授業開発の重要性は、新しい枠組みにおける授業開発という本プログラムの性格に鑑みて、おおいに強調されるべきであろう。

参照文献

ライチェン, ドミニク S. & サルガニク, ローラ H., 立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』 明石書店

6 授業研究としてのグローバル・スタディーズ

清村百合子

本項では、グローバル・スタディーズを「授業研究」という視点からみた場合、本プロジェクトはどのような意義をもつのか、考察する。

まず「授業研究」とは何か、その学術的意味について規定する。つぎにグローバル・スタディーズにおいて具体的にどのような取り組みがなされてきたのか、授業研究という視点からその関係性およびプロジェクトの手順を整理する。最後に授業研究としてグローバル・スタディーズを実施することにどのような意義があるのか、考察する。

6.1 グローバル・スタディーズは「授業研究」といえるのか

(1) 「授業研究」とは

授業研究は一般的に次のように定義されている。「一般的には教師が授業改善、実践的な力量形成および学校文化の構築のために協働しておこなう研究授業の立案、実施、観察、協議、評価、そして改善という一連の教師による研究およびその基礎研究である。」

(的場 2013)。つまり授業研究の主体は授業を行う教師であり、教師自身が授業改善に向けて、研究授業を立案、実施し、また授業そのものを省察し、評価し、次なる授業への改善につなげていくというプロセスをもつ。

ここで授業研究を支えるキーワードとなっているのが「協働」である。授業研究はひとりでおこなうものではなく、協働しておこなわれることに意味がある。「協働」の辞書的意味は「共通の目的をもち、協力しあうこと」あるいは「互恵関係があること」とされている。「互恵関係」とは互いに相手に利益や恩恵を与え合う関係を指す。つまり、授業研究の場では「教え－教えられる」という一方向的な関係ではなく、共通の目的に向かって両者が互いに恩恵を与え合う関係が保証されていることになる。

現代日本の授業研究の特徴は「実際の授業に焦点を当てた教師間の協働」(秋田 2008)にあり、また「日本の授業研究の特徴は、お互いが学び合い、協働する学校文化の形成を基盤としているところにある」(的場 2009)などと教育方法学の研究者が指摘しているように、現代日本では教師の力量形成や授業改善が個人に任されているのではなく、授業研究が同僚性を発揮する学校文化に内在されている点にその特徴があるといえる。

では「授業研究」の対象や方法はこういったものがあるのか。まず授業研究の対象としては、子どもの学習過程や教師の教授過程のみならず、子どもと教師の相互関係の研究や教材研究、また教育内容の編成およびカリキュラム、授業方法の開発、授業のメディアについての検討などを含む。またその研究方法も授業分析をはじめ、教材研究ないし教科書研究、カリキュラム研究、教育評価研究など多岐にわたる。

このように授業研究とは、教師自身が授業改善に向けて取り組む一連の研究過程であり、それらは個人で取り組む課題ではなく、ある目的を共有した複数の人間が協力しあって取り組む、互恵関係の保証された営みであるといえる。またその対象や方法は多岐にわたり、教育研究にかかわるあらゆる現代的課題が授業研究の対象になるといえる。

(2) 「授業研究」としてのグローバル・スタディーズ

では本学で取り組んできたグローバル・スタディーズは「授業研究」に値するのだろうか。結論からいえば本プロジェクトはまさに、現代的課題について複数の人間がある目的を共有して授業改善に取り組むという授業研究そのものを体現したプロジェクトであるといえる。

ここで共有されている目的とは「グローバル人材を育てる」という現代的教育課題である。これらの目的を実現するために大学教員と附属教員とが協働して授業改善に向けて取り組む。その方法は既存の教科や単元に基づきながらも新しい枠組みから目標や授業展開をとらえなおし、研究授業を立案、実施し、授業そのものを省察し、評価するという一連のプロセスを内包している。さらにひとつの授業実践で完結するのではなく、幼稚園から高等学校まで系統性をもたせカリキュラムを開発するところまで及んでいる。

以上のことから、本プロジェクトは「グローバル人材を育てる」という目的のもと、大学教員と附属教員とが協働して授業の立案から実践および省察までの一連の過程をたどることで成果を挙げ、それらの授業実践をカリキュラム開発にまでつなげるというまさに「授業研究」として展開したプロジェクトといえる。

6.2 グローバル・スタディーズにみる授業研究の実際

「グローバル・スタディーズは授業研究そのものである」と結論づけることができた。では実際プロジェクトとしてどのように展開されているのか、ここでは「授業研究」という視点から本プロジェクトの手順を整理する。

(1) プロジェクトの体制

本プロジェクトは大学と附属学校園が協働して取り組むカリキュラム開発の事例である。大学教員と附属学校園の教員とが本プロジェクトにかかわる授業実践の立案から実施、そして省察に至るまで二人三脚で取り組んでいる。これらの関係を簡単に示すと図6.1のようになる。この図の矢印が双方向になっている点がまさに協働的な授業研究であることの証である。

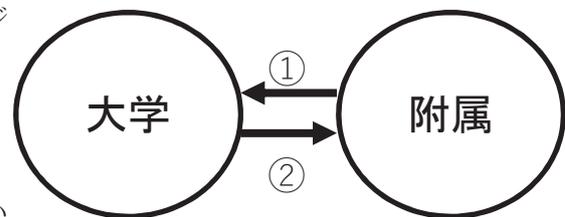


図6.1 本プロジェクトの研究体制

(2) 附属学校園からの教材・単元の提案・・・①

本プロジェクトで実施された授業実践は、新たな教科群やトピックを立ち上げ、ゼロから授業づくりをしてきたわけではなく、これまで附属学校園の学習活動の中で行われてきた既存の教科や単元を「グローバル」という視点から再構成することで、既存の教科や単元にグローバル・スタディーズとしての付加価値をもたせている点に特徴がある。

したがって、まずは附属学校園の各教員より「この単元、この授業がグローバル・スタディーズとして展開できそうだ」という可能性のある単元等を提案することから授業デザインは始まる。例えば平成29年度に附属桃山小学校6年生で実践されたグローバル・ヒストリーの「江戸幕府と政治の安定」（諏訪教諭）という単元をみてみよう。この単元はいうまでもなく小学校第6学年における社会科カリキュラムの中に位置づけられ

ている。この単元をグローバル・スタディーズという観点からその教材性や意義を見直し、グローバル人材育成カリキュラムのひとつに位置づけている。このとき附属教員から「単元名」「関連する教科・領域」「単元の目標・ねらい」「単元の評価基準」「単元計画」「本時の展開」等、授業実践を行ううえで必要な項目や内容が整理され、大学教員に伝えられる。

(3) グローバル・スタディーズからのとらえ直し・・・②

附属学校園より、既存の教科や単元の中からグローバル・スタディーズとして展開できそうな授業が提案された後、それらの授業をグローバル・スタディーズの観点からとらえ直す段階へとうつる。授業のコーディネーター役の大学教員は自身の専門を立ち位置としながらも、そこにグローバル・スタディーズという視点を付加することによって、既存の教科や単元、教材に潜在的に組み込まれたグローバル的な要素を見つけ出し、それを授業者へ提案するという役目をもつ。

例えば先の「江戸幕府と政治の安定」の単元では、授業実践の前に、コーディネーター役の大学教員から附属教員へ、グローバル・スタディーズの枠組みが伝えられている。それを受けて附属教員は「鎖国」を世界との断絶ではなく、グローバル化という広い文脈に即してとらえ直す視点を得、授業実践に生かすことができた。このようにグローバル・スタディーズ独自の見方があることが知らされたことで、鎖国に対する通説的な理解をグローバルな文脈からとらえ直すことができたといえる。

(4) グローバル・スタディーズとしての授業実践・・・①

既存の教科や単元をグローバル・スタディーズの視点からとらえ直した後は、附属教員が授業実践として具体化する段階になる。ここではまさにグローバル時代を生きる、現代の子どもの姿が授業実践を通して立ち現れることになる。授業における子どものつぶやき、発言、対話、記述、行為などから、子どもたちが学習過程においてグローバルな事象とどう向き合い、そこで何を感じ、何を学んでいるのかが具体的にみえてくる。

授業立案の段階からかかわってきた大学教員も参与観察することで、現実の子どもの姿に対峙することができ、子どもの姿を通して教材の可能性や意義を再発見する機会となる。先の「江戸幕府と政治の安定」の授業実践では、子どもたちが交易品としての矢羽や絹織物などの実物教材に触れる場面があったが、そこで子どもたちは肌触りの違いなどに感嘆し、実感を伴わせて交易品についての学びを深めていた。また地元伏見のよく知っている場所の写真から実はキリスト教との関係があることが示され、子どもたちは「ああ、ここ知ってる!」「え! そうなん?」と驚きの声を挙げる姿がみられた。

このように実物教材や地元とのつながりを示す場面では、子どもたちの驚きやつぶやきの様子からグローバルな事象を自分事としてとらえ直す姿がみられた。

(5) グローバル・スタディーズとしての意味を見出す(解題)・・・②

授業実践を終えたあとは授業についての省察が行われる。事後検討会に加え、本プロジェクトではコーディネーターとしての大学教員による「解題」が示されている。この解題は授業実践をグローバル・スタディーズの観点からとらえなおし、そこにどうい

意味があったのかを示したものである。例えば「江戸幕府と政治の安定」の実践については「鎖国という通説的な理解（誤解）を正すと同時に、新しい歴史像を提示することに成功している」とし、その歴史像とは「日本史という枠組みを超えてグローバル化という広い文脈に即したものである」と評価している。このように解題では大学教員の教科内容の専門性を生かし、授業実践をグローバルという観点からみた場合、どういう「強み」があったのか、学術的根拠を踏まえた評価がなされている。この解題の提示によって、授業実践そのものが、歴史を得意とする教員の個人的な実践としてではなく、この実践自体が社会的にどういう意義をもつのか、位置づけられることとなる。

6.3 グローバル・スタディーズを授業研究として展開することの意義

本項の冒頭で、授業研究とはそもそも協働的なものであり、互惠関係が保証されていなければならないと規定した。つまり本プロジェクトが授業研究であるといった以上、ここで互惠関係を築くのは大学と附属学校園であり、本プロジェクトを実施することによって、大学、附属学校園相互にメリットがあることが前提となる。最後に、果たして大学と附属学校園の間で互惠関係は築かれているのかという観点から本プロジェクトの意義について考察する。

まず附属学校園にとってのメリットはどこにあるのか。第一に附属教員が授業実践に対してグローバルという新たな視点を得られる点にある。本プロジェクトの授業実践はこのプロジェクトのために一からデザインされたものではなく、既存の単元や教材をもとにリメイクした実践である。だからこそ、今後も引き続き継続して実践される可能性があり、その際「グローバル」という次世代の教育に必要な視点をもった授業展開になることが期待できる。第二に経験知によらない、学術的根拠をもった授業実践が可能になるという点、第三に自身の授業実践をグローバル人材育成のカリキュラムに位置づけることで、自身の授業実践に社会的意義を見出すことができる点が挙げられる。

一方、大学にとってのメリットはどこにあるのか。第一に理論と実践の往還を基盤にした知の構築が実現し、教員養成への応用が期待できる点にある。現に本プロジェクトは「グローバル教員育成プログラム」と連動して大学カリキュラムにも組み込まれており、次世代の教育を担う学生がグローバル教育の意義を学ぶ機会として提供されている。第二に実際の子どもの姿を通して教科内容や教育方法の再編に寄与する点にある。「授業にグローバルな視点を取り入れることで教育の何が変わるのか」という点については実際の子どもの姿でしかその意義を確かめることはできない。本プロジェクトで提案された授業実践の蓄積によって、既存の教科内容や教育方法の見直しは今後期待できるだろう。

このように、本プロジェクトを授業研究として展開することによって、理論と実践との往還関係が実現し、大学と附属学校園との間で互惠関係が成立している姿をみてきた。このカリキュラム開発はグローバル化社会に対応する人材を育てるという社会的目的を果たすとともに、グローバル教育という新たな教育分野の研究の発展に貢献することが今後期待される。

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美（2008）「教師の学習としての授業研究」『育ちと学びの生成』東京大学出版会
- 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 上巻・下巻』学文社
- 日本教育方法学会編（2018）『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化
- 的場正美・柴田好章（2013）『授業研究と授業の創造』溪水社